Neue Encyklopädie

der

Wissenschaften und Künste.

Zweite Auflage.

Achter Band.

Neue Encyklopädie

der

Wissenschaften und Künste.

Für die deutsche Nation

geschrieben

von

Arneth, Prof. Dr. in Heidelberg.
Bernoulli, Prof. Dr. in Basel.
Bischoff, Prof. Dr. in Heidelberg. †
Blum, Prof. Dr. in Heidelberg.
Bromeis, Prof. Dr. in Marburg.
Bronn, Hofrath, Prof. Dr. in Heidelberg.
Engelhard, Oberbaurath in Kassel. †
Flegler, Prof. Dr. in Nürnberg.
Fraas, Prof. Dr. in München.
Grieb, Dr. in Stuttgart.
Jolly, Prof. Dr. in München.
Kraft, Pfarrer Dr.
Lafaurie, Dr. in Würzburg.
Lamont, Dr., Director der K. Sternwarte in München.
Oppenheim, Dr.
Riecke, Dr. Pfarrer in Loffenau.
Rückert, Prof. Dr. in Breslau.
Scherr, Dr. in Winterthur.
Schwegler, Prof. Dr. in Tübingen. †
Weber, Dr. Gymnasialdirector in Bremen. †
Wedekind, Frhr. v., Oberforstrath in Darmstadt. †
Zamminer, Prof. Dr. in Gießen.
Zeller, Prof. Dr. in Marburg.

Zweite Auflage.

Achter Band

enthaltend:

Stuttgart.
Franckh'sche Verlagshandlung.
1858.

Erziehungslehre

von

Dr. Riecke,
Professor in Loffenau.

Uebersicht des Inhaltes.

Ueberblick der Geschichte der Erziehung.

Ueberblick der Geschichte der Erziehung.

§. 1. Einleitung.

Erziehung seines Geschlechtes ist dem Menschen ein natürliches Bedürfniß, ein Naturtrieb, den er im ungebildeten Zustande instinktmäßig ausübt, wie das Thier die Sorge für seine Junge. Aber der Mensch ist ein Heerdenthier. Daher übt die ganze Heerde, am meisten die hervorragendsten Glieder, die Führer der Heerde, einen erziehenden Einfluß auf das nachwachsende Geschlecht. Die größten Männer sind daher zugleich die einflußreichsten Erzieher der Menschheit. Die Geschichte der Erziehung ist ein Theil der Weltgeschichte. Sie ist die Darstellung, wie die Völker ihre Aufgabe der Erziehung aufgefaßt und ausgeführt haben. Da aber diese Auffassung der Bildungsstufe, auf welcher sie stehen, entspricht, indem sie nur für diese erziehen, so ist die Erziehung eines Volkes stets ein Zeugniß seiner eigenen Bildung. Insofern ist die Geschichte der Erziehung nothwendig Culturgeschichte der Völker. Im weitesten Sinne begreift also die Geschichte der Erziehung objektiv genommen die Darstellung sämmtlicher bedeutenden Culturmittel, welche von Anfang unseres Geschlechtes bis jetzt auf die Entwicklung der ganzen Menschheit oder einzelner Völker einen nachhaltigen Einfluß gehabt haben; subjektiv die Darstellung der Entwicklungsstufen, welche die Menschheit oder einzelne Völker mittelst dieser Erziehungsmittel durchlaufen haben. Im engeren Sinne dagegen, welchen wir hier zu Grunde legen, beschränkt sie sich auf die bewußte, absichtliche Einwirkung der Völker auf die Bildung des nachwachsenden Geschlechtes.

Die Geschichte der Erziehungslehre beginnt, als man die Wichtigkeit erkannte, die Kindererziehung zum besondern Gegenstande des Nachdenkens zu machen und dieselbe weder dem elterlichen Instinkte, noch der hergebrachten socialen Observanz und den positiven Bestimmungen einer unverantwortlichen Gesetzgebung allein zu überlassen, als man anfing, die bisher übliche Kindererziehung einer Kritik zu unterwerfen, sei es um die Praxis vor dem Richterstuhle der Theorie zu rechtfertigen, oder eine Aenderung derselben herbeizuführen. Die Geschichte der Erziehungslehre gehört in die Geschichte der Erziehung, so weit sie einen entschiedenen Einfluß der Theorie auf die Praxis, der Kritik auf die Ab- und Aufklärung der Erziehungsansichten nachweist, und ebendamit selbst als wesentlicher Faktor der Erziehungsgeschichte erscheint.

§. 2. Eintheilung.

Da der Zweck aller Erziehung im Allgemeinen Bildung für's Leben ist, so hängt die Erziehung von der Vorstellungsweise des Erziehers vom Leben und der für dasselbe erforderlichen Bildung ab. Die Bildung aber ist theils eine äußerliche, theils eine innerliche. Jene hängt genau zusammen mit dem Begriff und der Form der geselligen und rechtlichen Verhältnisse, diese findet Grundlage und Mittelpunkt in der religiösen und sittlichen Vorstellungsweise. Die Geschichte der Erziehung kann mithin ihre Anordnung und Erklärung aus den socialen oder sittlich-religiösen Begriffen der Völker (Regierungsform oder Volksreligion) hernehmen. Beide Gesichtspunkte sind jedoch keineswegs widersprechend oder ausschließend. Ueberall, wo beides wahrhaft volksthümlich und naturwüchsig, nicht aber von außen gewaltsam aufgezwungen erscheint, treten Staatsform und religiöser Glaube in genaue Wechselwirkung. Die geselligen Verhältnisse erscheinen durchdrungen und getragen von dem religiösen Glauben und dieser wiederum unterstützt und veräußerlicht durch die Form des geselligen Lebens. Insofern wird die Anordnung beide Momente zu berücksichtigen haben und gleichzeitig berücksichtigen können. Beide sind indessen zuletzt durch den geographischen und klimatischen Einfluß auf den Volkscharakter bedingt.

Jedes Volk hat seine Entwicklungsstufen zu durchlaufen. Aber das eine durchläuft dieselben schneller, das andere langsamer. Daher sehen wir gleichzeitig nebeneinander Völker auf hoher und niedriger Culturstufe.

Nehmen wir die angegebenen Hauptmomente zur Anordnung der Geschichte der Erziehung in Rechnung, so erhalten wir folgende Eintheilung:

- I. Erziehung der Völker, die sich im rohen Naturzustande befinden.
- II. Erziehung bei den Culturvölkern.
  - A. Bei den heidnischen Völkern
    - a) des Orients:
      - aa) in Form des Familienstaates — China,
      - bb) in Form des Kastenstaates — Indien,
      - cc) in Form des Priesterstaates — Aegypten,
      - dd) in Form des Kriegerstaates — Persien,
      - ee) in Form des Handelsstaates — Phönicien;
    - b) des Occidents:
      - aa) die Griechen,
      - bb) die Römer,
      - cc) die Germanen.
  - B. Bei den Juden — der theokratische Staat.
  - C. Bei den christlichen Völkern
    - a) des Orients — die griechische Kirche;
    - b) des Occidents:
      - aa) die römisch-katholische Kirche,
      - bb) die evangelisch-protestantische Kirche.

§. 3. Erziehung bei Völkerschaften, die sich im Zustande natürlicher Rohheit befinden.

Dahin gehören nicht nur die noch ganz wilden Naturvölker Afrika's und Amerika's, sondern alle nomadischen Völkerschaften, die noch in patriarchalischem

Zustande leben. Ihre Kindererziehung erhebt sich nicht über eine rohe, instinktartige, körperliche Pflege und mechanische Gewöhnung an die Lebensweise und Beschäftigung der Eltern. Die Sprache, die Begriffe, die Neigungen, die Rohheit, der religiöse Aberglaube der Eltern werden den Kindern mehr durch Beispiel und Gewöhnung, als durch absichtliche, planmäßige Einwirkung mitgetheilt. Daß dabei der religiöse Aberglaube, wie bei dem ganzen Thun dieser Stämme, eine Hauptrolle spielt, liegt in der Natur der Bildungsstufe, auf welcher sie stehen. Namentlich zeigt sich dieses in der Furcht der dem Fetischismus anhängenden Naturvölker vor Zauberei und in den Mitteln, durch welche sie dem Einflusse derselben zu begegnen suchen. So ist es z. B. noch heutzutage bei den Abiponern in Südamerika Sitte, daß der Vater das neugeborne Kind zu sich in sein Bett nimmt, um sich und das Kind durch sorgfältiges Zudecken vor dämonischem Einflusse zu bewahren.

Die erste positive Sorge dieser Völker für die Bildung des neugebornen Kindes betrifft die Gestaltung des Körpers und insbesondere des Kopfes, wobei es merkwürdig bleibt, daß ihre ganze Bemühung dahin geht, die Natur zu verstümmeln und das Naturschöne zu verzerren. Dahin gehört das Tättowiren der neugebornen Kinder, das Austrennen der Sehnen auf dem Scheitel der vierjährigen Kinder, wovon Herodot berichtet, besonders die noch jetzt unter den wilden afrikanischen und amerikanischen Völkerschaften üblichen Kopfverunstaltungen. *)

Die physische Erziehung hat bei diesen Völkern hauptsächlich den Zweck, den Kindern (natürlich vorzugsweise den Knaben) frühzeitig einen kriegerischen Sinn einzuflößen. Denn persönliche Tapferkeit, mit Todesverachtung gepaart, gilt dem Wilden für die höchste Tugend. Durch sie allein kann er den Sieg über seine Feinde und Ehre unter seinen Freunden erringen. Dies führt auf den Grundsatz der Abhärtung der Kinder gegen körperlichen Schmerz. Die Abiponen zerschneiden und zerstechen sich zu diesem Zwecke die Arme und andere Glieder. Bei den Irokesen bindet sich ein Knabe einen Arm mit dem Arme eines andern zusammen, worauf glühende Kohlen dazwischen gelegt werden. Wer den brennenden Schmerz am längsten erträgt, wird laut gepriesen. Ebenso führt das Bestreben, die Söhne tapfer und kriegsfähig zu machen, zur höchstmöglichen Ausbildung der Sinne, namentlich des Gesichts und Gehörs, zu der Uebung im schnellen Lauf, im sichern Treffen und gewandten Schwimmen. Von allem diesem haben die Caraiben und andere indianische Völkerschaften zur Zeit der Entdeckung Amerika's merkwürdige Proben abgelegt.

§. 4. Erziehung bei den Culturvölkern, und zwar

A. Den heidnischen Völkern des Orients.

Die Frage, an welcher sich die Erziehung der Völker in zwei wesentlich abweichende Wege scheidet, heißt: Sollen die einzelnen Staatsmitglieder als Selbstzweck, oder nur als Mittel zum Staatszwecke erzogen werden? Wie überhaupt die Unfreiheit in den Staaten älter ist, als die Freiheit, Despotismus älter als Republik, so finden wir auch in den ältesten Volksverfassungen den zweiten

---

*) Beispiele hiezu können bei Cramer Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung Bd. I. S. 3. f. nachgelesen werden.

Theil der Frage bejaht. Namentlich zeigen sich die orientalischen Völker, die Stammvölker aller übrigen, in diesem unfreien Zustande befangen. Sie sind noch nicht zu wahrhaft menschlichem Selbstbewußtsein erwacht. Sie sind die Menschheit in ihrer träumerischen Kindheit. In diesem Zustande gilt der Einzelne nichts. Er ist nur um des Ganzen willen da und muß dem Ganzen dienen. Dient dieses Ganze wieder nur einem Einzelnen, dem Oberhaupte, so entsteht die absolut monarchische Staatsform, wie wir sie im Oriente bei den Chinesen, Persern u. a. finden, wo nicht nur die ganze Staatsgewalt, sondern auch der Staatszweck in dem Regenten vereinigt und repräsentirt erscheint. In solchen Staaten muß der allgemeine Charakter der Erziehung mechanisches Abrichten für einen bestimmten außer dem Individuum liegenden Zweck, also Unfreiheit und Unselbständigkeit sein. Der Einzelne kann in solchen Staaten zu einem hohen Grade von Körperkraft und Seelenstärke gelangen; er kann zu Mancherlei geschickt werden; aber immer wird ihn die Erziehung nur als Mittel gebrauchen und daher in geistiger Unfreiheit und Abhängigkeit zu erhalten suchen. Dies finden wir bei allen orientalischen Nationen als das Gemeinsame ihrer Erziehung. Dagegen wird durch das Verhältniß der einzelnen Theile des Volkes, welches entweder ursprünglich als ein gleiches oder als kastenmäßig gegliedertes erscheint, eine Verschiedenheit herbeigeführt, die wir an den einzelnen Völkern kennen lernen.

§. 5. Die Erziehung bei den Chinesen.

China ist das Land, das bei früher und nicht unbedeutender Cultur die geringste geistige Bewegung zeigt. Die Staatsverfassung ist unbedingter Despotismus, aber gegossen in die Form einer großen Familie und gestützt von einer religiösen Grundlage. Der Kaiser ist der Familienvater und zugleich Stellvertreter der Gottheit, Sohn des Himmels. Seine Verordnungen, welche die Regelung der öffentlichen Zustände bezwecken, werden als göttlich betrachtet und geachtet, und das Vertrauen auf ihn ist gränzenlos. Die chinesische Gesetzgebung, ein unmittelbarer Ausfluß des kaiserlichen Willens, ist eine Hausordnung, welche, wie die göttliche Vorsehung, das einzige Vorbild des Kaisers, auch nicht das Kleinste dem Zufalle oder der Willkür überläßt. Der Kaiser ist ein strenger Vater, die Unterthanen sind und bleiben ihr Lebenlang unmündige Kinder, die unter eiserner Zuchtruthe stehen. Dieser Idee des Familienstaates entspricht selbstverständlich die chinesische Erziehung. Sie besteht theils in der Angewöhnung an die Tugend des Gehorsams und der Ehrerbietung gegen Eltern und Lehrer, theils in der Abrichtung für den Beruf, namentlich den Staatsdienst. Das Verhältniß zwischen Kindern und Eltern ist das erste und wichtigste, welches die Gesetze China's feststellen. Denn die kindliche Liebe wird als die Grundlage aller häuslichen und bürgerlichen Tugend, ja als Bedingung und Wurzel des ganzen Staatswohles betrachtet. Die väterliche Gewalt ist unbeschränkt, der kindliche Gehorsam unbedingt. Der martervollste Tod ist dem Sohne gewiß, der seine Pflichten gegen die Eltern verletzt. Den Eltern dagegen ist zur Pflicht gemacht, daß sie ihre Kinder ernähren, unterrichten und zu Menschen bilden. Nirgends aber wird eine Spur freier Bewegung geduldet. Die Kunst des Chinesen ist ein mechanisches, kleinliches Nachahmen, seine gesellige Höflichkeit das bestimmteste, pedantische Ceremoniell. Nicht anders verhält es sich mit dem Unterrichte. Ueberall das Bestreben, alles aufs Kleinste

vorherzubestimmen und die genaueste Gliederung der Bildungsstufen herzustellen. Besondere Schwierigkeit macht dem Chinesen das Lesen seiner nicht einzelnen Laute, sondern ganze Wörter bezeichnenden Schriftzeichen. Hiezu sind vier vom Leichteren zum Schwereren fortschreitende Lesebücher eingeführt. Gleichzeitig wird das Schreiben gelehrt. Mittelst dieser Leseübungen hat zugleich der Schüler, wenn auch nur durch mechanisches Einprägen in das Gedächtniß, welchem die Züchtigung mit dem Bambus fleißig zu Hilfe kommt, so viele reale Kenntnisse erworben, daß er zur höheren Bildung, welche ihn für ein Staatsamt befähigen soll, übergehen kann. Dieser gelehrte Unterricht hat außer der Sprache vorzüglich die Moral (die Grundlage der Politik), Geschichte, Mathematik und Astronomie zum Gegenstand. Musik ist verboten, weil sie nach Confucius zur „Unregelmäßigkeit der Sitten" führe. Besondere Sorgfalt wird auf die Erziehung der kaiserlichen Prinzen verwendet. Für die Erziehung des Thronnachfolgers ist ein eigenes Collegium von Gelehrten aufgestellt. Dagegen geschieht für die geistige Bildung des weiblichen Geschlechtes so viel als nichts.

§. 6. Erziehung bei den Indiern.

Die Masse aller Familien, welche in China unter der Oberleitung des Kaisers als Eine große Familie erscheint, zerfällt bei den Indiern in mehrere Klassen. Das Volk besteht nicht wie dort aus einer Familie, sondern aus vier getrennten, unvermischbaren Familienkreisen. Der Eintheilungsgrund ist die Arbeit, der Beruf. Hieran knüpft sich die verschiedene Berechtigung. Je nachdem das Geschäft in den Augen des Gesetzgebers als ein edleres, vorzüglicheres erschien, wurde auch die damit ausschließlich von Geburt, also „von Gottes Gnaden" beauftragte Kaste zur edleren, vorzüglicheren gestempelt. Die vier indischen Kasten sind die Braminen (Priester, der Wortbedeutung nach = Heiligkeit), Krieger (= Macht und Erhaltung), Kaufleute (= Reichthum und Nahrung), Knechte (Sudra = Verachtung und unterthänige Aufwartung). Die Braminen sollten aus dem Haupte, die Krieger aus den Armen, die Kaufleute aus den Lenden, die Sudra aus den Füßen Brama's entstanden sein. Hiernach war nur der Bramine zu eigentlich wissenschaftlicher Beschäftigung berufen. Nur er durfte die heiligen Schriften (Veda) nicht nur lesen, sondern auch auslegen und lehren. Den zwei folgenden Kasten war das Lesen noch erlaubt, denn auch sie galten noch für Wiedergeborene (zum zweitenmal Geborene). Der vierten Kaste, so wie den Frauen, war auch das Lesen der Veda verboten. Somit ist die Religion die Grundlage aller wahren Bildung und der Inbegriff des eigentlichen Unterrichtes bei den Indiern. Sie durchdringt aber auch die ganze Idee des Staates und jedes gesellige Verhältniß. Die Familie wird ganz von religiösem Interesse zusammengehalten. Die Ehe ist nach den Lehren der Veda die Einheit des Lebens zwischen Mann, Frau und Kindern. Für die Braminen ist die Ehe ein religiöses Gebot. Das Verhältniß zwischen Eltern und Kindern ist ein heiliges und die Pflichten der Kinder gegen die Eltern die ersten, höchsten, von deren Erfüllung oder Nichterfüllung Segen und Fluch abhängt. Diese religiöse Pflicht der Kinder erstreckt sich auch auf Lehrer und Personen höheren Alters. Ja es wird von dem Kinde eine noch größere Ehrfurcht gegen seinen Lehrer gefordert, als gegen seinen leiblichen Vater; denn die Braminen, die berufenen, monopolisirten Lehrer, sind die ehrwürdigsten Väter. Selbst der König bezeugte ihnen seine Verehrung durch die strengste Heilighaltung

ihres Lebens. Kein Bramine, und wenn er auch der größten Verbrechen überführt war, durfte getödtet werden. Eines einzigen der Veda kundigen Braminen Entſcheidung galt als höchſtes Geſetz.

Im Weſentlichen erſcheint die altindiſche Erziehung als religiöſe Familienerziehung. Der Hauptgegenſtand des Unterrichtes waren die heiligen Bücher, worin die Braminen die ausſchließlichen Lehrer ſein ſollten, Nothfälle ausgenommen. Leſen, Schreiben und Tonkunſt ſtand hiemit in nächſter Beziehung. Außerdem aber ſollte in jeder Kaſte dasjenige gelehrt werden, was ihr für ihren Beruf zu wiſſen nöthig war, der Kaufmann (Gewerbsmann) ſollte meſſen, wägen, das Feld bauen lernen u. dgl. Der König aber wurde von den Braminen außer der Religion in der Gerichtspflege, Staatsklugheit, in Logik und Metaphyſik unterrichtet, vom Volke aber lernte er Landwirthſchaft, Handel und andere praktiſche Künſte. Seine Söhne durch eine gute Erziehung vor Uebeln zu bewahren, wurde ihm zur beſondern Pflicht gemacht.

Bei der allgemein im Oriente herrſchenden Verachtung des weiblichen Geſchlechtes wurde die Erziehung der Töchter auch in Indien ſehr vernachläßigt. Sie genoſſen einen ſehr dürftigen Unterricht und ſtanden unter äußerſt ſtrenger Zucht.

§. 7. Erziehung bei den alten Aegyptiern.

Aegypten war ſchon 2000 Jahre vor Chriſtus von einem indiſchen Völkerſtamme eingenommen und civiliſirt worden. Die Eingewanderten bildeten nun als Prieſter und Krieger den Adel des Volkes, während die übrigen Bewohner in die erblichen Stände der Arbeiter, Hirten, Schiffer und Kaufleute zerfiel. So finden wir auch hier wie in Indien eine Kaſteneintheilung, nur mit dem Unterſchiede, daß die zwei oberſten Kaſten vermöge ihrer Abſtammung und durch die Civiliſation (Religion, Wiſſenſchaft und Künſte), die allein von ihnen ausgieng, von den übrigen Kaſten durch eine ungeheure, unüberſteigliche Kluft getrennt waren. Auch unter den zwei oberſten Kaſten waren eigentlich nur die Prieſter die Gebildeten. Sie beſaßen das Monopol der Bildung, und da ihnen dieſes die Herrſchaft über alle übrigen Volksklaſſen ſicherte, ſo ſuchten ſie es ſorgfältig zu bewahren. Daher der Unterſchied zwiſchen Volksglauben und Prieſterweisheit ſelbſt in Hinſicht auf religiöſe Vorſtellungen. Daher die Faſſung der religiöſen Anſchauungsweiſe in Sinnbilder, deren Deutung nur dem Prieſter bekannt war, dem übrigen Volke aber ſtets Geheimniß blieb. Daher endlich die Ausſchließung des Volkes von dem Gebrauche und Verſtändniſſe der Hieroglyphen als der Schriftſprache der Prieſter. Selbſt der König, der zur Kriegerkaſte gehörte, ſtand unter der unmittelbarſten, bindendſten Leitung der Prieſter. Kurz Aegypten war ein Prieſterſtaat. Die Prieſter beſorgten ſowohl die Regierungsgeſchäfte als den Gottesdienſt. Sie waren die Philoſophen, Geſchichtsſchreiber, Naturforſcher, Aerzte, Aſtronomen und Aſtrologen in Aegypten. Uebrigens war ihre Wiſſenſchaft keine unfruchtbare Theorie. Davon zeugen die ägyptiſchen Baudenkmale, die Kanäle, Pyramiden, Obelisken ꝛc. Aber eine freie Volksbildung lag nicht im Intereſſe der Prieſterherrſchaft.

Das gemeine Volk lernte außer ein wenig Leſen und Schreiben in der Volksſchrift (demotiſche Schrift) und etwas Rechnen nur die Geſchäfte ſeines Berufes. Und zwar war dieſer für jeden auf den Beruf ſeines Vaters eingeſchränkt, ſo daß jede Kaſte eigentlich wieder in ſo viele erbliche Arbeitsklaſſen

zerfiel, als es damals innerhalb einer Kaste Berufszweige gab. Diese strenge Scheidung hatte für den Einzelnen den Vortheil, daß jeder seinen Lebensberuf im eigenen Hause lernen und schon sehr frühzeitig darauf vorbereitet werden konnte; für das Ganze aber, daß die einzelnen Industriezweige, zu welchen sich die physische und moralische Fähigkeit, die besonderen Vortheile und Fertigkeiten von Geschlecht zu Geschlecht forterbten, zu einem hohen Grade von Vollendung gebracht wurden.

Was die körperliche Erziehung betrifft, so war sie einfach und abhärtend. Die Kinder giengen barfuß, fast nackt und mit geschornem Haupte. Ihre Speise bestand aus den wohlfeilsten Stoffen, z. B. dem in der Asche gerösteten Marke der Papyrusstaude oder aus Wurzeln und Stengeln anderer Wassergewächse. Eigentliche Gymnastik konnte in Aegypten so wenig gedeihen, als Musik. Beides ist das Vorrecht und dient einer freieren Entwicklung, als das in Aegypten herrschende Princip der Stabilität zuließ.

Wenn die Priester auf die Erziehung des Thronfolgers besondere Sorgfalt verwandten, so geschah es ohne Zweifel, um denselben um so sicherer unter dem priesterlichen Einflusse zu erhalten. Daher wurden ihm nur wohlerzogene über 20 Jahre alte Priestersöhne zur Gesellschaft gegeben.

§. 8. Erziehung bei den alten Persern.

In der religiösen Anschauung der Perser tritt ein Dualismus hervor. Das gute und das böse Princip (Ormuzd und Ahriman), Licht und Finsterniß, stehen einander gegenüber. Ihr Kampf bewegt die Welt. Das Gute wird zuletzt siegen. Der Mensch aber kann und soll das Gute fördern, das Böse bekämpfen. Er hat also freien Willen und seine Lebensaufgabe ist Selbstbestimmung für das Gute. Diese religiösen Anschauungen hatten auf die Ansicht vom Staate und von der Erziehung den größten Einfluß. Auf den Staat, insofern der König Vertreter des Ormuzd auf Erden ist, auf die Erziehung, sofern sie praktisch wurde und ihre Aufgabe darin erblickte, den Zögling von den Fesseln der Natur zu befreien, zum Kampfe gegen das Böse und zur Ausbreitung des Reiches des Lichtes zu befähigen.

Hieraus erklärt sich zweierlei, erstlich, daß der persische Staat ein Kriegerstaat und zweitens, daß die persische Erziehung eine öffentliche, eine Nationalerziehung werden mußte. In Persien gieng die Idee der Familie in der Idee des Staates auf. Jeder Perser lebte nur für den Staat, jeder betete nur für den König und den Staat, nicht für sich. Die Kinder wurden nur für den Staat geboren. Sie waren ihm doppelt wichtig, weil Ormuzd's Reich Ausbreitung des Guten und Bekämpfung des Widerstrebenden forderte, also ein kräftiges, kriegsgeübtes Volk nöthig machte. Daher nahm der Staat die Erziehung seiner Söhne, ihre Ausbildung zu seinem Zwecke selbst in die Hand. Erziehungsziel war Wehrhaftigkeit und Wahrhaftigkeit. Die persischen Knaben lernten Reiten, Bogenschießen und die Wahrheit reden — berichtet Herodot. Näheres erzählt Xenophon's Cyropädie, die älteste — freilich Dichtung und Wahrheit mischende — Erziehungsgeschichte.

Ein großer vom Geräusche des gewöhnlichen Marktes entfernter, von königlichen und anderen öffentlichen Gebäuden umgebener Platz war der gemeinsame Sammel- und Erziehungsort für die Perser. Derselbe war in vier Abtheilungen getheilt, die eine für die Knaben (v. 6. — 16. J.), die andere für die

Jünglinge (v. 16.—26. J.), die dritte für die Männer (v. 26.—50. J.), die vierte für die Alten. Hier versammelten sich die Knaben und die Männer jedesmal bei Tagesanbruch. Die Jünglinge schliefen in ihren Waffen vor den obrigkeitlichen Gebäuden, theils um diese zu bewachen, theils um selbst vor Ausschweifungen bewahrt zu bleiben. Nur den Alten stand es frei, zu kommen oder wegzubleiben, wenn sie wollten. Jede Abtheilung hatte zwölf Vorsteher. Zu Vorstehern der Knaben wurden diejenigen Alten gewählt, welche die wohlgerathensten Kinder in dieser Abtheilung hatten. Hier lernten nun die Knaben Bogenschießen, Wurfspieße werfen und — Gerechtigkeit, d. h. ihre Vorsteher brachten den größten Theil des Tages damit zu, über die vorkommenden Fälle des Diebstahls, des Betrugs, der Gewaltthätigkeit, der Verleumdung &c. unter ihnen Recht zu sprechen. Namentlich wurde auch der Undank strenge bestraft. Das war ein praktischer Unterricht in der Rechtspflege. Denn die reiferen Knaben wurden wohl auch angeleitet, die Streitigkeiten der Anderen nach den Grundsätzen des Rechtes zu entscheiden. Außerdem waren es besonders die Tugenden der Enthaltsamkeit in Speise und Trank, der Selbstbeherrschung (σωφροσυνη) und des Gehorsams gegen Vorgesetzte, wozu die Knaben angehalten wurden. Die Jünglinge aber mußten den Oberen stets zur Hand sein und sich zu Dienstleistungen für das gemeine Wohl verwenden lassen. Zog der König auf die Jagd aus, was monatlich mehrmals geschah, so nahm er die Hälfte der Wachehabenden mit sich. Das war ihre Kriegsschule und zugleich eine Schule der körperlichen Abhärtung, der Gewöhnung an Hunger, Durst, Hitze und Strapazen aller Art. Die Zurückbleibenden übten sich inzwischen im Bogenschießen und Spießwerfen, stellten Wettläufe an, oder wurden zum Einfangen von Räubern u. dgl. gebraucht. Die Männer mußten Kriegsdienst thun und wurden zu Vorstehern der Jünglinge verwendet. Nach vollendetem fünfzigsten Jahre waren sie vom aktiven Kriegsdienste frei, dagegen dienten sie dem Staate als Richter und in anderen obrigkeitlichen Aemtern.

Was das weibliche Geschlecht betrifft, auf das sich die öffentliche Erziehung nicht erstreckte, so theilten die persischen Mädchen das Loos der Zurücksetzung gegen die Knaben mit allen übrigen unter den Völkern des Orients.

§. 9. Erziehung bei den Phöniciern in deren Kolonieen.

Die Phönicier geben uns zuerst das Bild eines Handelsvolkes, das sich kühn dem unsichern Elemente hingibt, um die fernsten Küsten des Handels wegen zu besuchen, auch an den gelegensten Punkten der Uferländer Pflanzstädte zu gründen. Hieraus folgt von selbst, daß ihre Bildung eine freiere sein mußte, als die der bisher genannten orientalischen Völker. Sie bauten die Brücke nach dem Occident. Das Princip der Nützlichkeit stand ihnen, wie jedem Handelsvolke, über jedem andern. Ihr Wissen war ein encyklopädisches, realistisches; ihre Moral eine Handelsmoral, die weder Licht noch Gewalt scheut. In Karthago lernten die Knaben Lesen, Schreiben, Rechnen, Religionsgebräuche, ein Handwerk und den Gebrauch der Waffen. Näheres über ihre Erziehungsweise wissen wir nicht.

§. 10. B. Erziehung bei den heidnischen Völkern des Occidents.

Vom östlichen Asien, der Wiege der Menschheit, wanderte die Kultur nach Westen und, als sie bis an das Mittelmeer gedrungen war, nach Europa über. Hierin lag ein unermeßlicher Fortschritt. Das Mittelmeer wurde zum Rubikon, der überschritten werden mußte, um eine neue Welt der Bildung zu erobern. Es wurde aber zugleich zur Kluft, welche die alte und die neue Welt, die alte und die neue Bildung schied. Orient und Occident wurden von nun an die Namen für zwei Bildungsgegensätze. Der Unterscheidungsmerkmale sind es hauptsächlich drei. Während die Völker des Orients in ängstlichem Festhalten an der von den Vätern überkommenen Bildung, in blinder Abhängigkeit von der Natur und in Unterdrückung der Individualität zu Gunsten der Gattung ihre Aufgabe erblickten, ist Fortschritt, Freiheit und Achtung der Individualität die Losung des Occidents. Indem diese Gegensätze diesseits und jenseits fortwirkten, mußte auch die Kluft zwischen beiden immer größer werden.

Die Völker, welche hier in Betracht kommen, sind die Griechen, Römer und Germanen. Einig in den genannten Merkmalen weichen sie von einander ab in dem Bildungsideale, welches sie in ihrem Drange nach freier, fortschreitender Entwicklung der Individualität leitete.

§. 11. Erziehung bei den Griechen.

Die Griechen, welche die Reihe der occidentalen Bildungsvölker eröffnen, hatten zum Bildungsideal das Schöne und Gute (Kalokagathie). Daher mußte ihre Erziehung vorzugsweise eine ästhetische sein. Hierdurch charakterisirt sich die Entwicklungsstufe der Griechen als das Jünglingsalter der Menschheit. Den Jüngling treibt und zieht noch nicht das praktisch Nützliche, wohl aber begeistert ihn das Schöne und Gute.

Wenn in Griechenland zuerst die Individualität ihre Anerkennung und Berechtigung fand, so wurde doch dadurch keineswegs der Zusammenhang des Einzelnen mit der Gesammtheit aufgehoben oder das Band gelockert, welches die Glieder des Staates an den Staat knüpfte. In dem Griechen lebte vielmehr ein tiefes Nationalgefühl. Der Staat (das Gemeinwesen, πολιτεια) war ihm sein höchstes Interesse. Die Bildungsaufgabe war daher eine doppelte, Bildung des Menschen als Individuum und als Glied des Ganzen. Bei dem Bemühen, beide Aufgaben in inniger Vereinigung zu lösen, mußte indessen bald die eine, bald die andere Rücksicht überwiegen und die andre zurückdrängen. In dieser Beziehung stehen einander gegenüber die dorische und jonische Erziehung. Der Dorismus hat die Bildung des Einzelnen für die Gesammtheit zum Hauptziele. Sparta gibt hiezu das vollendetste Muster. In der jonischen Erziehung dagegen, deren Hauptrepräsentant Athen ist, herrscht die freie Entwicklung einer vielseitigen Individualität vor. Folge dieses Unterschiedes war, daß in Sparta die Erziehung eine Nationalerziehung wurde, lediglich um den Staat stark, mächtig, herrschend zu machen. Daher die Aussetzung schwächlicher Kinder, die Entfremdung der Knaben vom elterlichen Heerde, die Abhärtung, die Waffenübungen, die Gewöhnung an strengsten Gehorsam, die Erziehung zur Selbstbeherrschung. In Athen dagegen das Streben nach künstlerischer und wissen-

schaftlicher Ausbildung, die laxere Disciplin, das heitre, frische Kinder- und Familienleben, aber auch die größere Ungebundenheit, der allmälige Verfall der Sitten, der endlich in Zügellosigkeit übergieng und dem Staate das Verderben brachte.

Die Erziehung der Griechen war überhaupt eine dreifache: die gymnastische, musische und grammatische. Die erste entspricht zunächst der körperlichen, allein da sie nicht nur Kraft und Gesundheit, sondern wesentlich die Anmuth des Körpers, sofern diese der Ausdruck der gebildeten den Körper beherrschenden Seele ist, bezweckt, so hängt sie auf's Genaueste mit der Erziehung der Seele zusammen. Dem Griechen war die schöne Form so unzertrennlich von der Schönheit des Wesens, daß er sich in einem häßlichen Körper eine schöne Seele gar nicht zu denken vermochte. Darauf weist auch die Religion der Griechen hin. Denn die griechische Gottheiten sind die Erscheinung selbstbewußter individualisirter Naturkräfte in der für uns vollkommensten Gestalt, nämlich in menschlicher. Weder Geist noch Leib allein war dem Griechen das Höchste, sondern die Harmonie beider in einem Individuum. Hieraus folgte von selbst, daß die Körperbildung eine außerordentlich wichtige Stelle in der griechischen Erziehung einnehmen mußte. Die Form aber, in welcher dieselbe angestrebt wurde, mußte der Natur der Sache nach vorzugsweise das Spiel sein. Denn nur das Spiel hat den Charakter der freien Unabhängigkeit, welche nicht etwa die Befriedigung eines von der Noth gebotenen Bedürfnisses, sondern die freie, harmonische Kraftäußerung selbst zum Zwecke macht. Daher nahmen die öffentlichen Spiele aller Art in dem Leben der Griechen und unter den Bildungsmitteln der Nation eine so vorzügliche Stelle ein.

Die musische Erziehung der Griechen entspricht dem, was wir allgemein geistige Bildung nennen. Gymnastische und musische Bildung ergänzten sich gegenseitig. Die Gymnastik sollte die Seele vor Verweichlichung, die musische Bildung sollte sie vor Verrohung bewahren. Die Gymnastik führt zur Herrschaft über den Körper; die musische zur Herrschaft über sich selbst. Hieraus ergibt sich von selbst der sittliche Charakter, der beiden Seiten der griechischen Bildung innewohnte. Da aber den Griechen die Sittlichkeit unzertrennlich war von dem Leben im Staate und für den Staat, so hatte auch beides, gymnastische und musische Bildung einen entschiedenen politischen Charakter. Politik, Sittlichkeit und Religion durchdrangen sich wie im Leben, so auch in der Erziehung des Griechen. Dies sehen wir auch an der Art, wie diejenigen Künste und Wissenschaften, welche zur Bildung des ästhetischen Gefühls und der Denkkraft vorzugsweise als musische Bildungsmittel dienten, Musik, Dichtkunst und Mathematik getrieben und für das innere und äußere Leben des Griechen einflußreich gemacht wurden.

Die grammatische Bildung umfaßte die Elemente der literarischen Bildung, d. h. Sprache, Lesen und Schreiben. Sie diente nicht nur als Grundlage der Schulbildung, und zur Bekanntschaft mit den für die Entwicklung des inneren und äußeren Lebens so ungemein wichtigen Werken der griechischen Dichterheroen, namentlich Homer's und Aesop's, sondern auch zur Ausbildung der öffentlichen Redekunst.

§. 12. Fortsetzung. Die Spartaner.

Obgleich allen Hellenen ein gemeinsames Bildungsmittel vorschwebte, so entwickelte sich der Bildungsmodus doch nach den verschiedenen Stammeseigenthümlichkeiten sehr verschieden. Am verschiedensten erscheint die Erziehung in

den beiden mächtigsten, in Anlage, Sitte und Gesetzgebung am weitesten von einander abweichenden, in politischer Beziehung stets eifersüchtig einander gegenüberstehenden griechischen Staaten, Sparta und Athen. Lykurg, der Gesetzgeber Sparta's (geb. 926 v. Chr.), erkannte in der Gewöhnung das Hauptmittel der sittlichen Erkräftigung des Bürgers und eben damit die sicherste Bürgschaft für den Bestand des Staates. Ganz folgerichtig machte er die Erziehung zu einem wesentlichen Theile seiner Gesetzgebung. So wurde die spartanische Erziehung eine gleichförmige, gemeinsame, öffentliche. Denn der Zweck, welchen Lykurg im Auge hatte, den spartanischen Staat, ungeachtet seiner verhältnißmäßig geringen Einwohnerzahl stark genug zu machen, nicht nur jedem fremden Einflusse zu widerstehen, sondern selbst die Hegemonie in Griechenland zu führen, konnte nur durch einiges Zusammenstimmen und Zusammenhalten Aller, und dieses nur durch militärische Gleichförmigkeit der Kraft und des Willens, diese aber wieder nur durch eine gemeinsame, die Invidualität der Familien und der Einzelnen, so wie alle Sonderinteressen möglichst aufhebende, alle Wünsche, alle Kräfte, allen Ehrgeiz dem Gemeinwesen zuwendende Erziehung erreichbar scheinen. Hieraus ergaben sich von selbst die Grundsätze: Jeder Spartaner gehört dem Staate; der Staat aber erzieht alle seine Angehörigen für seinen Zweck. Da dieser Zweck vor allem tüchtige Krieger und eine unbedingte, aber freie (weil in einem Freistaat von Militärdespotie über Sklaven die Rede nicht sein konnte) Hingebung erforderte, so mußte das höchste Ziel der Erziehung sein, körperliche Kraft, Gewandtheit und Ausdauer, persönliche Tapferkeit und Unerschrockenheit und aufopferungsfähigen Patriotismus zu erzeugen. Folgerichtig wurde das neugeborne Kind vor allem untersucht, ob seine körperliche Beschaffenheit Hoffnung gebe, aus ihm einen tüchtigen Krieger machen zu können, und, wenn es durch Mißgestalt und Schwächlichkeit hiezu untauglich schien, in die Abgründe des Taygetus geworfen. Dagegen wurden Ehegesetze gegeben, um die Erzeugung eines gesunden, kräftigen, schönen Geschlechtes zu befördern. Der Spartaner durfte eine in der vollen Blüthe der Jahre stehende Jungfrau heirathen, und wer zu spät oder gar nicht in die Ehe trat, wurde bestraft.

Bis zum siebenten Jahre wurde der Knabe zu Hause, vorzugsweise von der Mutter erzogen. Doch nahm auch der Vater sein Knäblein mit zum gemeinsamen Essen der Männer, wo es neben dem Vater auf einem Schemel sitzend eine halbe Portion Suppe bekam. Grundsatz war es, dem Kinde möglichste Freiheit zu lassen und es vor Furchtsamkeit und Verzärtelung zu bewahren. Daher wurden die Säuglinge nicht gewickelt, und gewöhnt, im Dunkeln allein zu sein oder auch neben einem brennenden Lichte zu schlafen. Das Schreien suchte man möglichst zu verhüten, weil es für den Spartaner überhaupt eine Schande war, seinen Schmerz durch Schreien auszudrücken.

Mit dem siebenten Jahre begann die öffentliche Erziehung, welcher sich keiner entziehen durfte. Als oberster Aufseher der Erziehung (παιδονομος) war ein angesehener Mann aufgestellt, der die sittliche Aufführung und die körperlichen Uebungen der Knaben überwachte. Unter sich hatte er einige jüngere Männer, Geiselträger genannt, weil sie nach dem Befehl des Pädonom Geiselhiebe austheilten. Die Knaben gingen leicht bekleidet und baarfuß, und mußten täglich im Fluß Eurotas baden. Das Lager, auf dem sie rottenweise neben einander lagen, bestand aus Schilf von den Ufern des Eurotas. Das Essen war sparsam zugemessen und mager zubereitet. Theils durch die Strapazen der Jagd, theils durch die Kryptie, d. h. die heimliche, listige Entwendung der unentbehrlichen Nahrungsmittel, welche nur in dem Falle gestraft wurde, wenn sich einer auf der That ertappen ließ, wurden die Knaben in Ertragung von Hitze und Kälte,

in Furchtlosigkeit und Gewandtheit geübt. Ueberdies fand jährlich eine öffentliche Geiselung der Knaben zur Erprobung ihrer Seelenstärke und Erweckung ihres Ehrgefühls Statt. Wer sie ohne Aeußerung des Schmerzes ertrug, wurde mit einem Kranze belohnt. Mit dem 12. Jahre wurde die Zucht noch schärfer, die Uebung mannigfaltiger. Mit dem 18. Jahre trat der Knabe unter die Jünglinge, mit dem 30. unter die Männer. Auch die Verehrung, welche dem Greisenalter gezollt wurde, stimmt mit dieser Erziehung überein. Der Greis hatte ja alle Stufen der spartanischen Erziehung durchgemacht. Hatte er dabei keinen entehrenden Makel sich zugezogen, so war er mit Recht ein Gegenstand der Verehrung für den Jüngling, der in ihm sein Muster und Vorbild sah, und ihm wie dem eigenen Vater gehorchte.

Im Unterrichte der Jugend nahm die Gymnastik, zu deren Erlernung Gymnasien eingerichtet waren, die erste Stelle ein. Es war dabei nicht blos auf kriegerische Uebung, noch weniger auf athletische Kunststücke abgesehen, sondern auf freie Uebung der Körperkraft, Gewandtheit und schöne Körperbildung. Die einzelnen Uebungen bestanden hauptsächlich im Laufen, Ringen, Diskuswerfen, Springen und Faustkampf (Fünfkampf). Aber auch die Tonkunst und Tanzkunst dienten der Gymnastik. Durch die Musik sollte das Gemüth zur Tapferkeit hingerissen, zur Vaterlandsliebe begeistert werden. In der Schlacht führten Flötenspieler das Heer in den Kampf. Homer's Gesänge und andere Götter- und Heldengedichte waren bei den Spartanern besonders beliebt. Ja selbst die Gesetze wurden, damit sie sich tiefer einprägen sollten, abgesungen.

Dagegen widerstrebte eigentliche Gelehrsamkeit dem spartanischen Geiste. Lykurg wollte weder Gelehrte noch Redner bilden. Ja die Kunst der Beredtsamkeit war in Sparta als Lügenkunst angesehen und verachtet. Gleichwohl durfte der Geist, da jeder Spartaner von Jugend auf zu befehlen und dem Befehle zu gehorchen lernen sollte, nicht ungebildet bleiben. Hiezu sollte namentlich die Gewöhnung an kurze, schnelle, treffende Antworten dienen. Im Gegensatze der trügerischen, glatten Zungenfertigkeit, die bei anderen Nationen den Ruhm des Redners bildete, wurde lakonische Kürze sprichwörtlich und berühmt. Schon den Knaben wurden von ihren Vorgesetzten, namentlich während des Essens Fragen verschiedener Art vorgelegt, die sie schnell, mit kurzen Worten, aber treffendem Witze beantworten sollten. Ein schnelles, klares Denken sollte dadurch befördert, dagegen leeres Geschwätz, unüberlegtes Wortmachen vermieden werden.

Auch auf die Mädchen mußte sich in Sparta, da von ihnen die Gesundheit und Schönheit des künftigen Geschlechtes großentheils abhing, die erziehende Sorge erstrecken. Daher hatten sie ihre eigenen Gymnasien (Turnplätze), wo sie sich im Laufen, Werfen, Ringen und Wagenrennen übten.

§. 13. Fortsetzung. Die Athener.

Wenn in Sparta die Freiheit des Gemeinwesens Zweck und Ziel aller Staatseinrichtungen war, welcher der Einzelne seine Freiheit und Individualität großentheils zum Opfer bringen mußte, so war in Athen der entgegengesetzte Fall. Hier sollte die Freiheit des Staates nur das Mittel und die Bürgschaft der individuellen sein. Dieser Unterschied im Begriffe der Freiheit und der Aufgabe des Staates mußte auch die Erziehung in Athen von der spartanischen nach Princip, Richtung und Ziel verschieden machen, wenn schon in beiden Staaten

der Grundsatz galt: das Kind gehört dem Staate und wird für denselben erzogen. Vor allem zeigt sich der Unterschied darin, daß der atheniſche Staat auf das Monopol der Kindererziehung, an welchem der spartanische festhielt, verzichtete. Die Erziehung in Athen war demnach nicht in dem Sinne, wie in Sparta, eine Nationalerziehung, auch nur theilweise — durch die Errichtung und Benützung öffentlicher Unterrichtsanstalten — eine öffentliche und gemeinsame. Auch Solon, der Gesetzgeber Athen's (lebte 638 — 559 v. Chr.), betrachtete die Erziehung der Jugend als einen höchst wichtigen Theil der Volksbildung, welchen die Gesetzgebung nicht unbeachtet lassen dürfe. Aber er begnügte sich, auf dem Wege der Gesetzgebung die häusliche Erziehung zu verbessern, ohne der Freiheit der Familie mehr als unumgänglich nöthig, zu nahe zu treten. Er verpflichtete die Väter, den Sohn ein Handwerk oder eine Kunst lernen zu lassen, womit er sich seinen Lebensunterhalt erwerben konnte. Nur wenn der Vater diese Pflicht erfüllt hatte, durfte er seinerseits vom Sohne Unterstützung im Alter fordern. Was die Bildung der Knaben betrifft, so bestimmte ein Gesetz Solon's: „Die Knaben sollen vor allen Dingen schwimmen und lesen lernen; die ärmeren sollen hierauf zum Landbau, Handel oder irgend einer Kunst angeleitet werden, die wohlhabenderen zur Musik, Reitkunst und für die Gymnasien, Jagd, Philosophie." Zu dem, was alle lernen sollten, verschaffte der Staat jedem die Gelegenheit. Dem Vater aber blieb überlassen, ob er seinem Sohne eine höhere Bildung geben wollte. Diese wurde jedoch in Athen durch die öffentliche Meinung selbst so sehr als Ehrensache und als Bedingung des bürgerlichen Ansehens gefordert, daß kein Vater, der die Mittel dazu besaß, umhin konnte, seinen Sohn in Künsten und Wissenschaften unterrichten zu lassen, ja daß selbst Aermere diese höhere Bildung mit den größten Opfern und Entbehrungen sich zu verschaffen suchten.

Indem man in Athen der individuellen Freiheit mehr Rechnung trug, als in Sparta, wurde die Erziehung und Disciplin milder, weitherziger, weichlicher. Gleichwohl erkannten die athenienſischen Mütter die Vorzüge der spartanischen Erziehung dadurch an, daß sie für ihre Kinder am liebsten spartanische Ammen wählten.

Die ersten sieben Jahre brachte das Kind unter weiblicher Pflege und Obhut im Frauengemache (Gynäceum) zu. Hierauf nahm für den Knaben die Lernzeit ihren Anfang. Ein älterer, zuverlässiger Sklave ward ihm als „Pädagog" beigegeben und hatte ihn überallhin als Aufseher zu begleiten, namentlich in das Pädagogium und Gymnasium zu führen und dort abzuholen. Im Pädagogium lernten die Knaben lesen und schreiben. Einige Jahre später kamen sie zum Musiklehrer, um Singen und Citherspielen zu lernen. Zuletzt kamen sie in das Gymnasium, wo sie bis in's 18. Jahr blieben. Nun wurde noch nach der Wahl des Vaters eine Kunst oder ein Handwerk gelernt. Mit dem 20. Jahre war die Erziehung vollendet. Der Jüngling war nun Mann, athenienſischer Bürger und zum Kriegsdienst verpflichtet.

Die Unterrichtsgegenstände waren im Allgemeinen, wie in Sparta, Gymnastik, Musik und Grammatik. Aber in jedem dieser Fächer zeigte sich die Verschiedenheit des jonischen Charakters vom dorischen. Namentlich wurde die Grammatik, als die eigentliche Grundlage einer wissenschaftlichen Bildung, in weit umfassenderem Sinne betrieben, als in Sparta. Zum Unterrrichte im Lesen und Schreiben kam die Einführung in die Schriften Homer's, Aesop's (den jeder auswendig wissen mußte) und Hesiod's. An diese Lektüre knüpfte der Lehrer Belehrungen über moralische, politische oder sonst gemeinnützige Gegenstände an.

Am wenigsten vortheilhaft erwiesen sich die athenischen Erziehungsgrund-

ſätze in ihrer Anwendung auf die Mädchenerziehung. Die Athener legten in dieſer Hinſicht den höchſten Werth auf Schönheit und Liebreiz. Daher beſtand die Hauptbeſchäftigung und Hauptkunſt im Frauengemache in der Schönheitspflege (Kosmetik), d. h. in Herſtellung eines ſchlanken Wuchſes, einer anmuthigen Körperhaltung, einer reizenden Haut- und Haarfarbe durch Färbung der Haare und der Augenbraunen u. dgl. Nur Nebenſache war es, daß die Mädchen auch etwas vom Hausweſen und von weiblichen Arbeiten, manche auch Leſen, Schreiben, Singen und Citherſpielen lernten. Dabei wurde aber die eigentliche phyſiſche Erziehung ebenſowohl als die geiſtige vernachläßigt. Denn man wagte es nicht, die Mädchen den Einflüſſen der Luft und den Sonnenſtrahlen auszuſetzen, um nicht ihrer Schönheit Eintrag zu thun, und hielt ſie daher ſtets zu Hauſe.

Das bisher Geſagte bezieht ſich beſonders auf die erſten zwei Jahrhunderte nach Solon. Allein der in Athen vorwaltende Begriff individueller Freiheit trug allmählig ſeine Früchte. Die Mannigfaltigkeit der Individualitäten lockerte das gemeinſame Band, trieb unwiderſtehlich vorwärts und erzeugte eine Neuerungsſucht, die nach und nach alles Alte, namentlich den Glauben an die alten Götter, aber mit ihm auch überhaupt Zucht, Sittlichkeit und Religioſität untergrub. Auch auf die Erziehung konnte dieſer Stand der Dinge nicht ohne Einfluß bleiben. Zu dieſer Zeit lebte Sokrates (469—399 v. Chr.). Es war die Blüthezeit athenienſiſcher Geiſtesbildung, aber gerade deßhalb die Klippe, an welcher die alte Solon'ſche Einfachheit und Sittenreinheit ſcheiterte. Der Glaube an die alten Götterſagen hatte ſeine Bekenner nur noch unter dem unwiſſenden Volke. Sittlichkeit und Patriotismus war tief erſchüttert, und an die Stelle einer wahren Philoſophie drängte ſich die aller Geſinnungstüchtigkeit und Ueberzeugungstreue Hohn ſprechende Sophiſtik. Insbeſondere war unter der Jugend die Ehrfurcht vor den Eltern und dem hohen Alter gewichen. Die Jugend überließ ſich allen Arten zügelloſer Ausſchweifung, ſelbſt dem früher unter den Jünglingen unbekannten Laſter der Trunkenheit. Die Kinder wurden mehr und mehr verzärtelt, man gab ihnen Leckerbiſſen zur Belohnung für gutes Lernen, Wein, ſchöne Kleider, warme Betten; ſie durften ſchlafen, ſo lange ſie wollten u. dgl. Was Wunder, daß ſie als Jünglinge keine Neigung zu ernſter geiſtiger Anſtrengung beſaßen. Nur das Reiten begehrten ſie zu lernen, denn die Pferde, ſagt Carmades, waren die Einzigen, die ihnen nicht ſchmeichelten.

Dieſem einbrechenden Verderben ſtellte ſich Sokrates entgegen. Sein Beſtreben war, einerſeits die alle Wahrheit unterhöhlende Macht der Sophiſten zu brechen, andrerſeits in den Herzen der hoffnungsvollen Jugend Athen's einen auf ſittlichen Ernſt gegründeten Denkglauben aufzubauen. Zum erſteren Zwecke bediente er ſich ſeiner eigenthümlichen Fragenmethode, wodurch er die Gegner überführte, daß ſie nichts wiſſen und nichts ſeien. Zum letzteren Zwecke ſammelte er die talentvollſten Jünglinge um ſich und ward ihr Lehrer durch Wort und Beiſpiel. Zwar er ſelbſt ward in dieſem ſeinem Streben das Opfer. Sein Ende iſt bekannt. Aber ſeine großen Schüler, Plato, Xenophon u. A., erbten nicht nur ſeinen Geiſt, ſondern trugen auch zur weiteren Entwicklung ſokratiſcher Erziehungsgrundſätze weſentlich bei. Ihre Schriften ſind für die Geſchichte der Erziehungslehre von der größten Wichtigkeit, weil ſie die übliche Erziehungsweiſe einer Kritik unterwerfen und durch Aufſtellung der wahren Erziehungsgrundſätze in griechiſchem Geiſte nicht nur die Theorie der Erziehungslehre begründen, ſondern auch auf die praktiſche Verbeſſerung der Erziehung einen nicht unbedeutenden Einfluß geübt haben.

§. 14. Plato's und Aristoteles Erziehungsgrundsätze.

Plato und Aristoteles stimmen sowohl darin, daß die Erziehung eine Angelegenheit des Staates und für alle Bürger eine gleiche, gemeinsame und öffentliche sein solle, als auch darin, daß hiezu Gymnastik, Musik und Grammatik die nothwendigen Bildungsmittel sein müssen, überein. Der erstere aber neigt sich dem strengen spartanisch-aristokratischen Systeme einer durch das Gesetz genau geregelten öffentlichen Erziehung zu, während Aristoteles die freie, athenische, demokratische Ansicht, wonach auch in der Erziehung die Selbstständigkeit der Familie und die Selbstbestimmung der Einzelnen ihren angemessenen Spielraum behalten sollen, vertritt. Nach Plato müßte die Individualität im besten Staate ganz aufgehen; Aristoteles, obgleich die früheren Rechte des Gemeinwesens anerkennend, und zugebend, daß im vollkommenen Staate der beste Bürger zugleich auch der beste Mann sein müßte, will dennoch die Rechte der Individualität und des Privatlebens gewahrt wissen.

Plato geht von der Idee der Präexistenz der menschlichen Seelen aus, aus welcher jeder Mensch ein Urbild mit auf die Welt bringt. Es kommt nur darauf an, daß er sich seines Urbildes bewußt werde und ihm nachstrebe. Dazu ihm zu verhelfen, ist Aufgabe der Erziehung. So wird der Mensch erst durch die Erziehung zu einem menschenwürdigen Dasein geführt. Seine Bestimmung hat ihm die Natur gegeben; aber nur durch Erziehung vermag er sie zu erreichen. Ohne sie wird er das wildeste, durch sie das zahmste, göttlichste unter den lebendigen Wesen. Die Erziehung ist wesentlich auf Gewöhnung gegründet. Die Mittel zur Gewöhnung sind Beispiel, Umgang, Belehrung und praktische Anleitung. Alle Gewöhnung muß frühzeitig beginnen. Darum sind die ersten Jahre für die Erziehung die wichtigsten. Eine gleichmäßige, von Verzärtelung und Härte gleich weit entfernte Behandlung muß das Kind einerseits vor Begehrlichkeit, anderseits vor sklavischer Furcht bewahren. Hinsichtlich des Unterrichtes ist das Erste die Gymnastik, die dem Körper durch Uebungen im Kampf und Tanz theils Stärke und Gesundheit, theils Anstand, Gewandtheit und Schönheit verleihen soll. Die geistige Bildung begreift in sich den Unterricht in Künsten (Musik) und Wissenschaften, und als den Gipfel derselben die Philosophie. Sie beginnt im 10. Jahre mit Lesen und Schreiben, wobei die besten Dichter und Prosaiker, jedoch nur mit sorgfältiger Auswahl gelesen werden. Im 13. Jahre fängt der musikalische Unterricht auf der Lyra an, auf welcher sodann als weitere Unterrichtsgegenstände Arithmetik, Geometrie, Oekonomie, Astronomie und Philosophie folgen.

Auch für die Mädchen und Frauen fordert Plato gymnastischen Unterricht und Uebung in den Waffen, um im Nothfalle ihre Stadt vertheidigen zu können.

Aristoteles geht davon aus, daß der Mensch bestimmt ist, in einem Staate zu leben. Wer nicht im Staate lebt, müßte entweder mehr als Mensch, d. h. Gott, oder weniger als Mensch, d. h. Thier sein. Die menschliche Tugendübung ist also im vollkommensten Sinne nur im Staate und durch denselben möglich. Die Tugend beruht auf Einsicht und Uebung. Beides gewährt der Staat durch Erziehung und Unterricht. Und dies ist eben der letzte, sittliche Zweck des Staates, die Bürger durch Gehorsam gegen die Gesetze tugendhaft, und durch Sittlichkeit glückselig zu machen. Dadurch sorgt er zugleich für seine eigene Existenz, denn eine gute Erziehung bildet ihm seine festesten Stützen, Bürger, welche sowohl gehorchen als befehlen gelernt haben. Die Tugenden

selbst müssen theils gelehrt (z. B. Klugheit, Weisheit), theils angewöhnt (wie Mäßigkeit, Tapferkeit) werden. Vor allem aber muß die Ehe vom Staate für den Erziehungszweck gehörig überwacht und geregelt werden. Die Glieder der Familie müssen ihre rechte Stelle einnehmen und ihre Pflichten erfüllen. Der Hausvater soll regieren, die Mutter dem Manne unterthan sein, ohne dessen Sklavin zu sein, die Kinder sollen die Eltern lieben und ehren und ihnen im Alter den Unterhalt reichen. Die Gesetze des Staates sollen die allgemeinen Grundsätze der Erziehung bestimmen; die Eltern aber sollen dieselben nach den gegebenen Umständen im Einzelnen anwenden.

Die physische Erziehung ist anfangs vorzugsweise Sache der Mutter, und ihre Hauptregel: frühzeitige Gewöhnung, angemessene Thätigkeit (durch kleine Geschäfte oder Spiele) und eine gesunde, nicht reizende Nahrung. Bis zum 5. Jahr soll der Knabe weder zum Lernen noch zum eigentlichen Arbeiten angehalten werden, vom 5.—7. aber nur zu sehen und zu hören. Dann beginnt der Unterricht in der Gymnastik, der nicht die Bildung von Athleten, sondern nur die Beförderung der Gesundheit und Schönheit, so wie später der kriegerischen Tüchtigkeit zum Zwecke hat. Die moralische Bildung beruht nach Aristoteles hauptsächlich auf Gewöhnung; denn das Gesetz hat keine Macht über den Menschen, als durch die Gewohnheit; die intellektuelle Bildung aus ähnlichem Grunde auf Nachahmung. Verstandesbildung ohne sittliche Gewöhnung gereicht dem Menschen zum Verderben. Zur Tugend aber müssen drei wesentliche Stücke zusammenwirken: Anlage, Gewöhnung und Geistesbildung. Die Gewöhnung geschieht durch Entfernung schlechter Beispiele und durch den Umgang mit Guten. Die Unterrichtsgegenstände sind theils solche, welche die bürgerliche Brauchbarkeit bedingen, theils formelle Bildungsmittel. Unter den Künsten legt Aristoteles den größten Werth auf die Musik, weil sie vorzugsweise einen sittlichen Einfluß habe, und sich ganz besonders zu einer anständigen Unterhaltung für Freie eigne. Aber eben deßwegen soll die Musik nicht handwerksmäßig, sondern nur so weit getrieben werden, als erfordert wird, um an schönen Melodieen und Rhythmen Wohlgefallen zu empfinden, also mehr zum Zwecke der formellen Bildung als der materiellen Fertigkeit. Folgerichtig verlangt er, daß man bei Auswahl der Melodieen auf diejenigen vorzugsweise sehe, welche — wie die Dorischen — einen männlich tapfern Charakter haben. Aus demselben Grunde, weil Aristoteles in allen Unterrichtszweigen das ethische Moment besonders berücksichtigt haben will, erkennt er — im Gegensatze gegen Plato — der Mathematik, welche ihm jedes ethischen Momentes zu entbehren scheint, nur einen untergeordneten Bildungswerth zu.

§. 15. Erziehung bei den Römern.

Der vorherrschende römische Charakterzug war praktische Verständigkeit. Daher huldigten sie in allen Dingen einem praktischen Eklekticismus. Wie sie bei allen Nationen, die sie mit den Waffen sich unterwarfen, thaten, daß sie die höhere Bildung, welche sie bei denselben vorfanden, als Bildungsmittel für sich selbst benützten, so thaten sie insbesondere bei den Griechen, deren geistige Ueberlegenheit sie wohl fühlten. Indessen begriffen und behielten sie von der griechischen Philosophie nur so viel, als sich ihnen im Leben und für ihre besonderen Verhältnisse und Neigungen nützlich und ausführbar bewies. Derselbe eklektische Charakter, mit der Entstehung des Volkes zusammenhängend, prägt

sich auch in der römischen Erziehung aus. Was dem Griechen Zweck an sich war, nämlich Darstellung des Schönen und Guten, das erschien dem Römer nur insofern annehmlich und nachahmungswerth, als es einem andern bürgerlichen Zwecke (z. B. als Redekunst) Vorschub leistete, oder der Erholung nach der Arbeit und der Unterhaltung diente. Da nun das römische Volk nach außen der Kriegstüchtigkeit zu Erweiterung des für den Ehrgeiz und die Freiheitsliebe des Römers von Anfang an zu engbegränzten Gebietes, nach innen aber der Rechtsbildung zur Befestigung des Bandes, das die verschiedenen Volksstämme, aus welchen das römische Volk bestand, zusammenhielt, und zur geordneten Entwicklung der republikanischen Verfassung bedurfte, so mußte die Erziehung in Rom als ihr letztes Ziel die Weckung und Bildung des kriegerischen Sinnes, sowie des mit Rechtssinn gepaarten republikanischen Freiheitssinnes betrachten. Die Mittel aber, welche hiezu zusammenwirkten, waren die Religion, die Gesetzgebung, die Familie und die Schule.

Die Erziehung in Rom war noch weniger als in Athen eine öffentliche. Sie war durchaus Sache der Familie. Um so mehr aber stand das häusliche Leben im allgemeinen Ansehen. Dieses Ansehen erhielt es theils durch die Heiligkeit der Ehe, wonach sowohl Monogamie als Unauflöslichkeit der Ehe Gesetz und heilige Sitte war, theils durch die höhere Achtung gegen das weibliche Geschlecht, welche den Frauen einen größeren Antheil an der Kindererziehung zuwies und für ihre eigene Ausbildung eine größere Sorgfalt verlangte. Da der Knabe bis zum vollendeten 15. Jahre zu Hause erzogen und gebildet wurde, so war der Einfluß der Mütter auf die Erziehung der Söhne, wie der Töchter sehr groß.

In den ersten drei Tagen nach der Geburt mußte das Kind als Bürger eingeschrieben werden. Hierauf folgte die Reinigungsweihe und die Namengebung. Nach sieben Monaten das Fest der ersten Zähne und am Ende des zweiten Jahres oder einige Monate früher das Fest der Entwöhnung. Ueberhaupt aber brachte die Sitte eine Menge religiöser Feierlichkeiten vor und nach der Geburt des Kindes mit sich. Die Mutter aber rechnete es sich, wie überall, wo noch Natur und Einfachheit herrscht, zur Pflicht und Freude, ihr Kind selbst zu säugen. Indessen müssen auch bei Betrachtung der römischen Erziehung die schönen Tage der unverdorbenen Republik von der Zeit ihres allmäligen Verfalles und endlichen Unterganges wohl unterschieden werden. Jeder äußerliche Sieg der Republik über auswärtige Feinde gab dem innern Feinde neue Nahrung und je mehr Rom von den unterjochten Feinden in materieller und geistiger Hinsicht zu gewinnen schien, desto mehr untergrub es sich selbst den alten, festen republikanischen Boden. Besonders übte Griechenland in dieser Beziehung einen allmählig auflösenden Einfluß auf Rom. Auf die Erziehung aber mußte dieser Umstand schon in so fern einen bedeutenden Einfluß haben, als es von nun an für den Römer Bedürfniß wurde, die griechische Sprache zu erlernen und sich griechischer Lehrer zu bedienen. Der Gedanke, diese unentbehrliche zweite Sprache den Kindern schon von früher Jugend an beizubringen, mithin griechische Säugammen und Pädagogen bei ihnen anzustellen, lag zu nahe, als daß er nicht von allen Römern, welchen die Geldmittel dazu zu Gebot standen, ausgeführt worden sein sollte.

Früher, als in dem ganzen häuslichen Leben der Römer noch die größte Einfachheit und Sittenreinheit herrschte, suchte auch die Erziehung diesen Sinn in dem Knaben zu pflanzen. Er wuchs in Enthaltsamkeit, Mäßigkeit und Sittsamkeit unter den Augen der Mutter und des Vaters auf, und diese bemühten sich, ihn ebensowohl durch ihr eigenes Beispiel, als durch Ermahnung und Zucht

zu dieſen Tugenden anzuleiten. Ja, der Vater nahm, wenn er außer dem Hauſe ſpeiste, den Sohn mit, um durch die Gegenwart des Sohnes an ein mäßiges und beſcheidenes Betragen erinnert zu werden, weil es Grundſatz war, vor einem Kinde ſich am meiſten in Acht zu nehmen, etwas Unrechtes zu reden oder zu thun. Anderſeits wurde aber auch dem Knaben die größte Ehrfurcht nicht nur vor den Eltern, ſondern überhaupt vor dem Alter eingeflößt. Dazu wurde die Geſchichte der von den Voreltern vollbrachten Thaten benützt. Schon der Knabe wurde mit den glorreichen Beiſpielen von Tapferkeit und Vaterlandsliebe der Voreltern bekannt gemacht. Lieder zum Lobe dieſer Helden wurden von Knaben bei Gaſtmälern (allein oder in Begleitung der Flöte) abgeſungen.

Was den Unterricht in Rom betrifft, ſo war er wenigſtens bis zum 15. Jahre Sache des Vaters, der ihn entweder ſelbſt ertheilte (wie von Cato, Cicero, ſelbſt Auguſtus erzählt wird) oder doch leitete. Die griechiſche Sitte, dem Knaben einen älteren, erprobten Sklaven als Aufſeher und Begleiter (custos) beizugeben, fand jedoch nicht nur auch in Rom allmählig Eingang, ſondern es wurde dieſen „Pädagogen" — im Gegenſatze von Athen — oft noch ein Theil des Unterrichtes, namentlich in der Gymnaſtik und den Elementarunterrichtsfächern (Leſen, Schreiben, Rechnen) übertragen. Wo auch dieſer custos dem Lehrgeſchäft nicht gehörig gewachſen ſchien, da wurde ihm bisweilen ein zweiter als Lehrer beigeſellt. Dieſe Aufſicht dauerte oft noch über die Zeit des Knabenalters (15tes Jahr) hinaus, wenn ſchon die toga prætexta (das Knabenkleid) mit der toga virilis (der männlichen Kleidung) vertauſcht war. Gewöhnlich aber wurde der Jüngling um dieſe Zeit einem Verwandten oder angeſehenen Rechtsgelehrten übergeben, der ihn in die Rechts- und Staatskenntniß einführte. Schulen (ludi) gab es in Rom ſehr frühe (ſchon um's Jahr 300 nach Erbauung Rom's), aber ſie waren, wie die ganze Kindererziehung, Privatangelegenheit. Oeffentliche Schulen wurden ſpäter auf offener Straße (in triviis, daher der Name Trivialſchulen) oder in Buden auf dem Marktplatze gehalten.

In der Wahl und Behandlung der Unterrichtsfächer zeigte ſich die erwähnte Verſchiedenheit des römiſchen vom griechiſchen Geiſte. Denn wenn auch die meiſten Gegenſtände, die in Athen gelehrt wurden, von den Römern gleichfalls unter die Unterrichtsgegenſtände aufgenommen wurden, ſo wurde doch der Werth und Rang der einzelnen Fächer in Rom nach einem ganz verſchiedenen Maßſtabe, nämlich nach dem Nützlichkeitsprincipe, beſtimmt, und dieſes Princip ſteckte dem Unterrichte ſein Ziel. Daher konnte dem Römer weder die Gymnaſtik, wie ſie in Athen getrieben wurde, noch der muſikaliſche Unterricht zuſagen. In der erſteren fanden die Römer geradezu den Grund der Entſittlichung und Entnervung der Griechen, indem dieſe Uebungen mehr darauf berechnet ſeien, ſchöne Männer und gewandte Ringer als gute Reiter und tüchtige Krieger zu bilden. Für das in der Gymnaſtik liegende Bildungselement der Humanität hatte der Römer keinen Sinn. Er hielt vielmehr ſolche Uebungen eines freien Mannes unwürdig und überließ ſie den Sklaven (Gladiatoren). Seine Spiele dienten entweder der Kriegstüchtigkeit oder anderen praktiſchen Zwecken. Auf dem Marsfeld übte er ſich in den Waffen, in der Tiber im Schwimmen. Aus dem letzteren dagegen wußten die Römer keinen weiteren Nutzen zu ziehen, als eine angenehme Unterhaltung und Erholung nach den ernſten Sorgen des Lebens. Es war daher ganz conſequent, daß die Ausübung der Ton- und der Tanzkunſt, ſobald ſie das Maß des Unterhaltungszweckes überſchritt, von ernſten Männern in Rom herben Tadel erfuhr. Auch die Mathematik erlernten die Römer bloß um ihres praktiſchen Nutzens willen. Aus dieſem Grunde brachten

sie es darin nie so weit als die Griechen; auch trieben sie — im Gegensatze gegen die Griechen — vorzugsweise die Arithmetik, von der Geometrie aber nur die praktische Meßkunst. Außer Lesen, Schreiben und Rechnen wurde vaterländische Geschichte und Mythologie gelehrt. Das Wichtigste, was von griechischer Bildung nach Rom drang, blieb die griechische Sprache und griechische Rhetorik. Schon vor der Unterwerfung Griechenlands, im dritten Jahrhundert v. Chr., wurden griechische Klassiker, namentlich Dichterwerke, von römischen Lehrern öffentlich erklärt. Nachher (im 2. Jahrhundert) wurde das Studium der griechischen Sprache noch weit allgemeiner, was dadurch, daß gebildete Griechen in Rom ihren Wohnsitz nahmen und Unterricht ertheilten, nicht wenig erleichtert wurde. Von nun an ward das grammatische Studium ein wesentlicher Theil der römischen Bildung.

Da jeder Römer, den Geburt oder Vermögen dazu befähigte, nur als Krieger und Staatsmann seinem Vaterlande Dienste leisten und selbst die höchsten Ehren ersteigen konnte, so mußte die Erziehung zu beiden, zum Kriegsdienst und zur Verwaltung der öffentlichen Aemter den jungen Römer tüchtig machen. Hiezu war der Weg ein höchst praktischer. Die Schule, in welcher sich der junge Römer diese Befähigung erwarb, war nämlich keine andere, als das Leben selbst und das lebendige Musterbild eines angesehenen in beiden Hinsichten berühmten Mannes. Zu einer solchen praktischen Kriegs- und Friedensschule konnte es dem jungen Patricier bei den beständigen Kriegen der Römer nicht leicht fehlen. Die kriegerische Ausbildung erlangte er im Felde, wo er sich in der Umgebung des Feldherrn befand, um an seinem Beispiele die Pflichten und Tugenden des Heerführers, als Untergeordneter aber auch zugleich die Pflicht des pünktlichen Gehorsams praktisch zu erlernen. Zur Befähigung für den Staatsdienst im Frieden war hauptsächlich die rednerische Ausbildung unentbehrlich. Die eindringliche Ueberzeugungskraft der öffentlichen Rede aber war bedingt von der Kenntniß der Gesetze und der Geschichte, so wie von schneller und scharfer Urtheilsbesonnenheit. Zu diesem Behufe kam der 17jährige Jüngling in die Umgebung eines berühmten Juristen, in dessen Gesellschaft er die Volksversammlungen besuchte und sich so sowohl durch das Anhören der Gerichtsreden, als durch den belehrenden Umgang seines Lehrers zum Redner bildete. Dieser Unterricht war natürlich mehr ein zufälliger und gelegentlicher, und es kam auf den Jüngling selbst an, ob er eifrig oder nicht die sich darbietenden Gelegenheiten benützen wollte. Hauptsächlich aber mußte er sich mit dem Gesetz der zwölf Tafeln, als der Grundlage des römischen Rechtes, gründlich bekannt machen.

Indem mit dem Untergange der Republik das öffentliche Leben in Rom seine ursprüngliche Bedeutung verlor und zu bloßem Scheine herabsank, mußte auch der erwähnte praktische Bildungsweg unpraktisch werden. Die Formen blieben, aber sie wurden hohl; man begnügte sich mit Worten und mit dem Scheine, wo die That und Wahrheit fehlte. Aber gerade dieser Schein forderte mehr Kunst und wissenschaftliche Form, um ihn auszustaffiren, als die ernste, lebensvolle Wahrheit, die durch die einfache Kraft des Beispieles und der Anleitung gewirkt hatte. Daher wurde Erziehung und Unterricht mehr und mehr eine öffentliche, von besonderen Lehrern berufsmäßig betriebene Sache. Sophistische, schmeichelnde Schönrednerei und grammatische Gelehrsamkeit wurden nun hauptsächlich die Künste, durch welche man zu glänzen suchte. Daher entstanden Rhetorenschulen, anfangs von dem bessern Zeitbewußtsein als Verderber ächter Bildung und alter guter Sitte verworfen, allmälig bei zunehmendem Verfalle geduldet und als Bedürfniß betrachtet. Rhetoren, Grammatiker

Philosophen wurden die Bildner der römischen Jugend. Die Unterrichtsgegenstände waren Lesen, Schreiben, sodann für die Erwachseneren Erklärung von lateinischen und griechischen Schriftstellern, namentlich Dichtern (Virgil, Homer) und mündliche und schriftliche Stylübungen. Die Methode war mechanisch, die Zucht streng und unfrei. Obgleich äußerlich durch Anlegung von Bibliotheken ꝛc. zur Schau getragen, konnte die wahre Gelehrsamkeit unter solchen Umständen nicht gedeihen. Vielmehr verschlechterte sich zusehends sowohl der Geist als die Darstellung und Sprache. Nur die Rechtswissenschaft erhielt in dieser Zeit unter Mitwirkung der öffentlichen Rechtsschulen, die namentlich in Rom, Constantinopel und Berytus errichtet wurden, eine neue, gründliche Ausbildung.

§. 16.

Von den römischen Schriftstellern, welche über Erziehung geschrieben haben, ist nur Weniges auf uns gekommen. M. T. Varro (geb. 116 v. Chr. zu Reate, gest. 5 n. Chr.) soll ein Buch mit dem Titel Capys aut de liberis educandis geschrieben haben, welches verloren gegangen ist. Aulus Gellius (im zweiten Jahrhundert n. Chr.), dem wir diesen Titel verdanken, hat uns in seinem Werke noctes atticæ einige pädagogische Fragmente überliefert. Von Bedeutung für die Geschichte der Erziehungslehre ist aber nur M. F. Quinctilian (ein berühmter Rhetor in Rom, geb. zu Calahorra in Spanien im J. 42 n. Chr., gest. 118 n. Chr.) Sein Werk Institutiones Oratoris enthält zwar eine Theorie der Redekunst, allein, da er von der Bildung des Menschen in frühester Kindheit zu dem angegebenen Berufe ausgeht, so enthält das Werk eine Art kurzer Erziehungslehre, die sehr treffende, praktische Bemerkungen über die Kindererziehung mittheilt.

§. 17. Erziehung bei den Germanen.

Ueber die Erziehungsweise bei den alten germanischen Stämmen wissen wir freilich nur wenig und Unvollständiges, da wir nur aus fremden Quellen, aus den Berichten der Römer, die mit ihnen durch die Waffen in Berührung kamen, schöpfen können. (Cäsar, Tacitus ꝛc.) Der charakteristische Grundzug des germanischen Stammgeistes war das Bedürfniß der Selbstständigkeit des Einzelnen, sowie der Gemeinde und des ganzen Stammes. Daher zeichneten sich die Germanen durch Achtung der Persönlichkeit (auch der weiblichen) und durch Treue gegen die selbstgewählten Anführer und Genossen aus. „Die beiden Seiten des germanischen Lebens sind das Gemeinde- und das Geleitwesen. — Während sich im Gemeindewesen der Trotz der Unabhängigkeit, spricht sich im Geleitethum die Treue und Innigkeit des deutschen Gemüthes aus. Dort macht sich die Persönlichkeit in natürlicher Ausbreitung und in dem Stolze der Selbstständigkeit geltend, hier ist die unbedingte Anerkennung des Andern die eigene Befriedigung.“ *) Die Erziehung mußte schon dadurch einen ernsteren, sittlicheren

*) Anhalt: Darstellung des Erziehungswesens im Zusammenhang mit der allgemeinen Culturgeschichte. Jena, 1846. S. 59. 60.

Charakter annehmen, daß die Ehe Monogamie war, und Keuſchheit und Heilighaltung der Ehe eine Tugend, welche ſelbſt die Römer als eine die Germanen vor allen „Barbaren" vortheilhaft auszeichnende Eigenſchaft anerkannten. Die Feierlichkeiten beim Antritt der Ehe waren beſtimmt, das Weib zu erinnern, daß ſie als Genoſſin der Arbeiten und Gefahren komme, um im Frieden und im Kriege das Schickſal des Mannes zu theilen. Das ſollten das Rindergeſpann, das ausgerüſtete Pferd, und die Waffen, welche ſich die Ehegatten gegenſeitig ſchenkten, bedeuten. Sie ſollten mit einander leben und ſterben; was die Frau empfange, müſſe ſie unverletzt und unentweiht den Kindern hinterlaſſen, von ihr müſſen es die Schwiegertöchter empfangen, um es den Enkeln zu überliefern. In vielen Gemeinden heirathen die Jungfrauen nur einmal und die Gattinnen weigern ſich nicht, dem Gatten im Tode nachzufolgen. Die Kinderzahl beſchränken oder eines der nachgebornen zu tödten, iſt in ihren Augen etwas Schändliches. Die neugebornen Kinder werden in kaltem Waſſer gebadet. Nackt und ſchmutzig wachſen ſie in ihren Häuſern auf, Freie und Knechte untereinander, bis das Alter die Freien von den Knechten abſondert, und die Tapferkeit ſie kenntlich macht. Bis zu dieſer Zeit arbeiten die Knaben zu Hauſe und auf dem Felde oder gehen ſie auf die Jagd. Ihre Unterhaltung war der Lanzentanz. Dem herangewachſenen Jüngling reichte der Vater oder der Fürſt in öffentlicher Verſammlung Schild und Spieß, und von nun an gehörte er dem Staate an. Der junge Mann heirathet erſt bei erlangter voller Manneskraft. Auch mit den Jungfrauen eilt man nicht. Gleich an Alter und Kraft, verbinden ſie ſich, und von der Kraft der Eltern zeugen die Kinder: der Schweſterſohn ſteht bei dem Oheime nicht minder in Ehren, als bei dem eigenen Vater. Die Beſchäftigung des freien Deutſchen war nicht Ackerbau — den überließen ſie den Sklaven, ſondern Krieg und Jagd. Was die geiſtige Bildung betrifft, ſo war ſie natürlich gering. Leſen und Schreiben lernten und übten nur wenige; aber in Sprüchen und alten Geſängen lebte die Geſchichte des Volkes fort. Deſto mehr waren ſie durch ihre Erziehung gegen Strapatzen abgehärtet, wobei ſie natürlich durch ihr Klima mehr an Ertragung von Hunger und Kälte, als von Hitze und Durſt gewöhnt wurden.

§. 18. Erziehung bei den Juden.

Das jüdiſche Volk hat im Allgemeinen das orientaliſche Gepräge. Daher iſt auch bei ihnen die Individualität noch nicht zur vollen Berechtigung und Anerkennung gekommen. Von anderen orientaliſchen Völkern unterſcheidet es ſich aber dadurch, daß es ſeine Einheit und Zuſammengehörigkeit als Theokratie, als Bund des Volkes mit Gott, auffaßte. Hiedurch erhebt es ſich über die Natur zum Schöpfer derſelben und ſtellt das direkte Verhältniß des Menſchen zu Gott an die Spitze ſeiner Staatsweisheit. Der Glaube an Gott wird das innerliche Kennzeichen des wahren Iſraeliten, und Abraham der Vater aller Glaubigen. Die Erziehung wird ſittlich-religiös, das Geſetz Gottes und die Geſchichte des Bundes zwiſchen Jehovah und ſeinem Volke der weſentliche Unterrichtsſtoff. Die Tugenden, welche dem Iſraeliten durch die Erziehung eingeprägt werden ſollen, ſind alſo unbedingter Gehorſam gegen das Geſetz und unbedingtes Vertrauen auf die Macht und Treue Jehovah's. Jehovah ſelbſt iſt der Erzieher des Volkes; er erzieht es durch ſein Geſetz und durch ſeine wunderbaren und gnädigen Führungen. Er hat ſich Diener auserwählt, die

durch ihre Geburt dazu beſtimmt ſind (Prieſter und Leviten). Aber dieſe ſind nicht etwa eine Kaſte; denn ſie haben außer den genannten keinen Vorzug vor den anderen Volksklaſſen, und neben ihnen erweckt ſich Jehovah Propheten, wann und wo er will.

Dieſem theokratiſchen Verhältniſſe gemäß war die Erziehung bei den Juden im Allgemeinen eine religiöſe Familienerziehung. Kinder galten als Geſchenk Gottes und eine fromme und zahlreiche Nachkommenſchaft als ein göttlicher Segen. Die Grundlage der Erziehung war das Gebot: Du ſollſt deinen Vater und deine Mutter ehren, auf daß du lange lebeſt im Lande, das dir der Herr geben wird. Daran ſchloß ſich das Gebot, die Alten zu ehren, als die Träger der Weisheit und der Erfahrung. Die väterliche Gewalt war ſehr ausgedehnt, und Vergehungen gegen die Eltern wurden ſehr hart beſtraft. Der Familienvater ſtand ſeinen Kindern gegenüber im Namen Gottes da und ſuchte die an dem Volke geübte Erziehung Gottes in Strenge und Milde an ſeinen Kindern nachzuahmen.

Das neugeborne Kind wurde gebadet, mit Salz gerieben und in Windeln gewickelt. Vor dem Ausſetzen war es als Gott geheiligtes Eigenthum ſicher. Die Erſtgeburt namentlich mußte Gott feierlich dargebracht und durch ein Opfer von den Eltern dem eigentlichen Eigenthumsherrn, Jehovah, abgekauft oder eingelöſt werden. Die Mutter ſtillete ihr Kind in der Regel ſelbſt, wie auch der Vater ſelbſt der Erzieher der Knaben war. Die Entwöhnung des Kindes wurde durch ein Opfer und Gaſtmahl gefeiert. Von nun an wuchs das Kind im Schooße der Familie auf, leiblich mehr hart als weich, in ſittlicher Beziehung dagegen ernſt und ſtreng erzogen. Geſetzgebung und Kindererziehung gingen ſtets Hand in Hand. Wie das Volk durch Speiſe- und andere Geſetze an Diät und Reinlichkeit gewöhnt werden ſollte, ſo auch die Kinder. Wie das Volk durch die Feier ſeiner religiöſen Feſte im Bewußtſein ſeines Verhältniſſes zu Gott erhalten wurde, ſo wurden auch die Kinder durch frühzeitige Theilnahme an allen öffentlichen religiöſen Feſten (und andere gab es eigentlich nicht) darauf vorbereitet.

Was den Unterricht betrifft, ſo war er bei den Juden, wie ſchon erwähnt, vorzugsweiſe religiös-geſchichtlich. Dies machte aber eine frühzeitige Erlernung von Leſen und Schreiben nothwendig, um die Kinder in das geſchriebene Geſetz einzuführen und zur thätigen Theilnahme am Gottesdienſte und an den Nationalfeſten zu befähigen. Die Methode war mechaniſch, denn es handelte ſich hauptſächlich um Einprägung des Gegebenen in das Gedächtniß. Im Uebrigen lernte der Knabe, was ſein Vater verſtand, das Geſchäft, das dieſer trieb, auch Geſang und Muſik. Gymnaſtik blieb immer unbedeutend unter den Juden. Die Mädchen ſtanden den Knaben im Unterrichte nach. Sie lernten jedoch manche weibliche Arbeiten, ſpinnen, weben, Kleidermachen, färben, ſticken, kochen, backen, Salben und Schminken bereiten und tanzen (zum Behufe religiöſer Feſte) und Cymbelſpielen. Sie lebten eingezogen und wurden zu Hauſe von ihren Müttern an Reinlichkeit, Frömmigkeit und Sittſamkeit gewöhnt.

Eigentliche Schulen für Kinder gab es bei den Juden bis auf Chriſti Zeit nicht. Die von Samuel gegründeten Prophetenſchulen waren zum Unterrichte von reiferen Jünglingen in Muſik und religiöſer Dichtung beſtimmt. Gelehrtenſchulen entſtanden erſt, als nach dem babyloniſchen Exil die rabbiniſche Gelehrſamkeit auf und in Anſehen kam. Je mehr ſich die Zeit des lebenskräftigen Prophetismus geſchloſſen zeigte, deſto mehr ſtieg das Anſehen der rabbiniſchen Gelehrten bei dem Volke. Um aber die Synagogen, deren ..de Stadt wenigſtens eine, größere mehrere, Jeruſalem ſogar 400—500 hatte,

und mit welchen Unterrichtssäle, in denen an Sabbathen und Feiertagen öffentlich gelehrt wurde, verbunden waren, mit Lehrern zu versehen, mußten Lehrerbildungsanstalten gegründet werden. Die erste derartige Anstalt soll kurz vor Zerstörung Jerusalems in dieser Stadt errichtet worden sein. In derselben wurde Schriftauslegung, Moral, Berechnung des Kalenders, Fabeln, Dichtungen, Entscheidung von Rechtsfällen und die Kabbala gelehrt. Der Vortrag war mündlich und die Schüler hörten nur zu. Am Ende des Bildungslaufes wurde der Schüler von seinem Lehrer durch Handauflegung mit den Worten: „Du bist nun Lehrer" für reif erklärt und zum Rabbi geweiht. Zugleich wurde dem neuen Lehrer ein Schlüssel und eine Schreibtafel als Symbol der Schriftauslegung übergeben.

Eigentliche Erziehungsschriften hat die altjüdische Litteratur nicht aufzuweisen. Aber die Sprüche Salomo's und noch mehr das Buch Jesu Sirach enthalten eine reiche Anzahl pädagogischer Aussprüche. Auch die Schriften des gelehrten Juden Philo (geb. zu Alexandrien kurz vor Christus) enthalten vieles auf Erziehungslehre Bezügliches.

§. 19. Erziehung bei christlichen Völkern und unter dem Einflusse des Christenthumes.

Wie in der Weltgeschichte, so erscheint auch in der Geschichte der Erziehung das Christenthum als entscheidender Wendepunkt. Es ist die Versöhnung des nationalen Partikularismus, die Anerkennung der Gleichberechtigung der wahrhaft menschlichen Individualität. Es ist im Christenthum „das Recht des göttlichen Gesetzes anerkannt, aber nicht als eines die Individualität unterdrückenden, sondern als eines sie läuternden, kräftigenden, heiligenden, und das Recht der Individualität, aber nicht damit sie, in subjektiver Willkür vom Allgemeinen losgerissen, zugleich sich selbst vernichte, sondern in freier Uebereinstimmung mit dem göttlichen Gesetze, in der Freiheit der Kinder Gottes, wahres Leben lebe." *) Das Princip der christlichen Erziehung ist Humanitätserziehung, d. h. Bildung der humanen ethischen Individualität. Dies machte sich zuerst im Kreise der Familie geltend. Die Ehe kam zu einer zuvor nicht gekannten Heiligkeit. Sie wurde nicht nur entschieden Monogamie, sondern auch unauflöslich. Das Weib trat in die vollen Rechte der Gattin und Familienmutter ein. Die Kinder wurden nicht nur als Geschenk Gottes, sondern als Kinder Gottes betrachtet und heilig gehalten. Der in der Erziehung herrschende Geist der Liebe mußte die Strenge der jüdischen Zucht und die unbeschränkte väterliche Gewalt bei den Römern mildern. Die Familienerziehung erhielt einen entschieden humanen, religiös-sittlichen Charakter.

Was den Unterricht betrifft, so erhielten ihn die Christenkinder in den ersten Jahrhunderten in den vorhandenen heidnischen Schulen. Erst zu Ende des zweiten Jahrhunderts finden wir eine eigene für Christenkinder errichtete Schule in Edessa. Hier wurden davidische Psalmen geschrieben, auswendig gelernt und gesungen. Aehnliche Schulen finden sich im dritten Jahrhundert hin und wieder auf dem Lande. Den Religionsunterricht ertheilten in der Regel

*) Grundzüge der Erziehungslehre v. Dr. G. Baur, 2. Aufl. Gießen, 1849. S. 37.

Geistliche, den Unterricht der Katechumenen der Bischof. Das Lehrbuch war die Bibel.

Mit dem Glauben und Leben der Christen geht von nun an die christliche Erziehung Hand in Hand. Wie sich jenes entwickelte, erweiterte, verirrte und wieder verbesserte, so auch diese. Daher können wir für die christliche Erziehungslehre, wenn wir die Zeit berücksichtigen, die Perioden der Kirchengeschichte zu Grunde legen, wenn wir die verschiedene Auffassung des christlichen Wesens zum Maße nehmen, die Erziehung in der griechischen, römischen und protestantischen Kirche unterscheiden.

§. 20. Einfluß des Mönchthums auf die christliche Erziehung.

Die erste Abirrung des freien christlichen Geistes bestand darin, daß das Ziel der einfachen zur Selbstverleugnung auffordernden sittlichen Strenge des Christenthums als völlige Entweltlichung aufgefaßt wurde, was zu finsterer Ascetik führte, deren Frucht das Mönchsthum war. Die Wirkung auf Erziehung und Unterricht konnte nicht günstig sein. Indem das Mönchsleben dem geistlichen Stande und der Ehelosigkeit die höchste Heiligkeit verlieh, untergrub es das Ansehen des Familienlebens und führte in die christliche Familienzucht eine mönchische Strenge, in die christlichen Schulen die Verachtung klassischer Bildung und die Verbannung klassischer Bildungsmittel ein. Wenn diese mönchische Ansicht von Erziehung sich in der griechischen Kirche im ganzen Umfange geltend machte, so wurde sie dagegen von der römischen Kirche der praktischen, nüchterneren Richtung dieser letzteren gemäß modificirt und geläutert. Namentlich gebührt Benedikt von Nursia (geb. 480, gest. 543) das Verdienst, durch seine Ordensregel dem mönchischen Geiste eine freiere Richtung gegeben und die Klöster zur Erhaltung alter klassischer Bildung neben der christlichen benützt, ebendamit aber das widerchristliche Princip des griechisch-orientalischen Mönchthums negirt zu haben. Die im 5. und 6. Jahrhundert aufgekommenen Kloster- und Episcopalschulen, ursprünglich nur für Bildung der Geistlichen bestimmt, wurden hie und da neben den geistlichen Wissenschaften (Bibelerklärung, Heiligengeschichten, Polemik, Tradition, Kirchenrituale) auch zum Unterrichte in den freien Künsten benützt, und aus ihnen ging die Parochialschule, die Mutter der Volksschule, hervor. So fielen damals wenigstens Brosamen vom Tische der geistlichen Bildung für das Volk ab. Besonders wichtig aber für christliche Volksbildung wurden die Klöster, indem sie als die natürlichen Pflanzstätten der Missionare ihre Mönche unter die noch heidnischen Völker schickten, unter welchen sie natürlich zur Erfüllung ihrer Mission nichts Dringenderes zu thun hatten, als Schulen zu errichten, sei es für Erwachsene oder Kinder. Auf diese Weise erhielt Deutschland seine christliche Bildung seit dem 5. Jahrhundert von den britischen Inseln durch Columban, Gallus, Kilian, Willibrord und besonders durch Winfried oder Bonifacius (geb. zu Kirton in Westsex 680, gest. 755).

§. 21. Einfluß des Ritterthums und des Bürgerthums auf die Erziehung.

Obgleich der eigentliche Ritterstand erst späteren Ursprunges ist, so gehört doch vor allem Karl der Große (v. 742—814) hieher als Vorläufer, Gründer und Muster ächter Ritterlichkeit. Dieser Regent leuchtet in der Nacht des Mittelalters als ein glänzendes Gestirn auch für das Erziehungswesen. Obgleich in seiner Jugend selbst ziemlich vernachlässigt, schätzte und suchte er die Geistesbildung für sich und seine Völker. Zwar mußte diese Bildung der Natur der Sache nach vorzugsweise das Gepräge der kirchlichen tragen, weil diese als die damals überwiegende aller Bildung Ton und Farbe lieh, allein Karls universellerer Blick verhütete eine größere, als durch den Zeitgeist mit Nothwendigkeit vorgeschriebene Einseitigkeit, und pflegte das nationale Element sogar mit Vorliebe. Er sammelte um sich einen Kreis der berühmtesten damals lebenden Gelehrten, von welchen aus die Bildung nicht nur am kaiserlichen Hofe — durch akademische Vorträge für die Erwachsenen, und eine Schule für die Söhne des Kaisers und der Hofbeamten, — sondern auch in weiteren Kreisen des Volkes sich verbreiten sollte. Daher lag ihm besonders an der Bildung der Volkslehrer, der Geistlichen, durch Klosterschulen. Jedes Kloster und jeder Pfarrer sollte den Landbewohnern Gelegenheit darbieten, lesen, singen, etwas rechnen, auch wohl schreiben und Grammatik zu lernen. (Parochialschulen.) Und damit die Bischöfe desto mehr Muße hätten, ihre Hauptaufgabe „recte et honeste docere“ zu erfüllen, verbot ihnen Karl, in den Krieg und auf die Jagd zu ziehen.

Die Nachfolger Karls des Großen vermochten die verschiedenen Nationalitäten, aus welchen das große Reich bestand, nicht zusammenzuhalten. Es zerfiel in die einzelnen Länder Frankreich, Deutschland und Italien, welche sich von nun an neben einander entwickelten, auch in der Sprache schärfer schieden, und nur durch die Kirche und den gegenseitigen Austausch der Geistesbildung eine gewisse Gleichförmigkeit der Cultur bewahrten.

Das Ritterthum, diese eigenthümliche Frucht des Mittelalters, übte auf die Erziehung den entschiedensten Einfluß. Indem es seinen höchsten Ruhm in eine der Religion, Ehre und Minne gewidmeten Tapferkeit und in adelige, dem Königshofe nachgebildete Sitte setzte, wurde der Knabe von frühester Kindheit an durch strenge Zucht, einfache Kost, fromme Uebungen und ritterliche Spiele auf dies Ideal der Ritterlichkeit vorbereitet. Im siebenten Jahre verließ er das elterliche Haus und die mütterliche Pflege, um in dem Schlosse eines befreundeten Ritters als Edelknabe in verschiedenen Diensten sich zu üben und den ritterlichen Sinn auszubilden. Der Hausherr war des Edelknaben ritterliches Vorbild. Die Hausfrau wachte über seine Sittsamkeit und flößte ihm den schwärmerisch religiösen Sinn ein. In ihrem Dienste lernte er die Pflichten gegen das weibliche Geschlecht üben. Die Knabenspiele waren Vorspiele des mannhaften Lebens und ritterlichen Treibens und zielten ebenso auf Stärkung der Leibeskraft, als auf Erhöhung des Muthes und Erweckung des Thatendurstes ab. Zwischen dem 16. und 18. Jahre wurde der Jüngling durch einen feierlichen Akt (Swertleite) wehrhaft gemacht, um nun als Knappe noch unmittelbarer für den ritterlichen Kriegsdienst vorgebildet zu werden und im 21. Jahre den Ritterschlag zu erhalten. Als Ritter mußte er geloben, die Wahrheit

zu reden, dem Rechte zu dienen, die Religion und ihre Diener zu schützen, sich des Unterdrückten anzunehmen, Wittwen und Waisen zu vertheidigen, die Ehre edler Frauen zu verfechten und gegen die Feinde der Christenheit zu kämpfen.

Das Bürgerthum, ursprünglich ein Kind der Nothwendigkeit, sich der das flache Land verwüstenden feindlichen Schwärme durch Concentrirung der vereinzelt auf ihren Gehöften lebenden freien Männer in befestigte Städte zu erwehren, erkannte bald seinen Beruf, Handel, Gewerbe und Künste zu pflegen. Zu diesem Behufe entstanden die Zünfte, theils als Regelung der handwerksmäßigen Ausbildung des Einzelnen durch ordentliches durchlaufen der Bildungsstufen des Lehrlings, Gesellen und Meisters, theils als Mittel der Verbrüderung der Handwerksgenossen in verschiedenen Städten und Ländern, und zu Erleichterung der Bildungsreisen der Gesellen und des Austausches der gewerblichen Gebräuche, Erfahrungen und Erfindungen. In diesem Zunftwesen vereinigten sich die specifischen Bildungsmittel des Gewerbstandes. Aber auch die häuslichen Tugenden fanden ihre Pflege in diesem bürgerlichen Gewerbsleben. Der Hausvater versammelte Morgens und Abends und bei Tische seine ganze Familie zum gemeinsamen Gebete. Die Hausmutter versorgte Mann, Kinder, Lehrlinge und Gesellen, und lehrte ihre Kleinen den Morgen- und Abendsegen. Die Kinder wurden in strenger Zucht und Eingezogenheit auferzogen und an unbedingten Gehorsam gewöhnt. Einfache Sitte, Häuslichkeit und Arbeitsamkeit wurden vorzugsweise als bürgerliche Tugenden betrachtet.

§. 22. Das öffentliche Schulwesen im Mittelalter.

Die Schulen waren nach Karls des Großen Zeiten ganz in der Hand der Kirche. Wie konnte es in einer Zeit, wo die Kirche das Monopol (Alleinverkaufsrecht) der geistigen Bildung besaß, anders sein? Daß aber die Kirche auch die Schulen nach ihrem Style baute, versteht sich von selbst, so wie, daß die Schulbildung mit der in der Kirche herrschenden Bildung steigen oder sinken mußte. Je mehr nun die Kirche die Herrschaft über die Geister zum Endzwecke ihres Strebens machte, desto mehr mußte ihr auch die Schule als Mittel, die Geister an sich zu fesseln, dienen. Darum lag ihr an bürgerlicher und humaner Bildung des Volkes weit weniger, als an Gewöhnung zum Gehorsam gegen die Kirche. Zwar wurden in den Klosterschulen die sog. sieben freien Künste (das trivium: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, und das quadrivium: Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie) gelehrt. Allein die Lehrweise bestand in so unfruchtbarem Wortkram, der Schulzweck war so einseitig kirchlich, die Lehrer so unwissend und geschmacklos, daß die genannten Gegenstände wenigstens den Namen freier Künste nicht verdienten. Besonders gerieth das Studium der alten klassischen Sprachen mehr und mehr in Verfall. Die Entstehung der Bettelmönchsorden (13. Jahrhundert) und deren Bemühung, den gelehrteren Benediktinern den Jugendunterricht zu entreißen und sich wo möglich in den alleinigen Besitz zu setzen, trug eben nicht zur Hebung der Schulen bei. Zwar fehlte es auch den Franziskanern nicht an einzelnen namhaften Gelehrten und ihr Eifer, Schulen zu errichten, mußte, wenn auch nicht immer aus lauteren Triebfedern entsprungen, der Sache der Volksbildung zum Nutzen gereichen. Aber im Ganzen waren doch sie es, die durch ihre Unwissenschaftlichkeit und Geschmacklosigkeit den verderblichsten Einfluß auf die Schulen übten.

Die Besserung durch Emancipation der Schulen von diesem niederhaltenden geistlichen Regimente ging von den Städten aus, in welchen schon im 12. Jahrhundert durch die Eifersucht der weltlichen Behörden Schulen entstanden, die sich der Vormundschaft des Klerus mehr oder weniger entzogen. Obgleich aber diese Concurrenz auch den kirchlichen Schulen zu gute kam, indem sie die Geistlichen nöthigte, ihren Schulen größere Sorgfalt zuzuwenden, so vermochte sie doch nicht, den hereinbrechenden Verfall des Schulwesens aufzuhalten. Das Schulhalten sank zu einem zunftartigen Gewerbe herab. Die Lehrer waren theils fahrende Magister, d. h. Abentheurer, welche mit ihren Gesellen in einer Stadt ihre Schulwerkstätte aufschlugen und daselbst so lange blieben, als sich Schüler fanden, was bei der Unwissenheit und rohen Disciplin dieser „Meister" gewöhnlich nicht allzulange währte, worauf sie in einer andern Stadt ihr Heil versuchten — theils Rektoren (Stadtschulmeister), welche von der Geistlichkeit angestellt oder doch bestätigt waren und sich die nöthigen Gehilfen wählten. Daß der Lohn der dürftigen Bildung der Lehrer und ihren geringen Leistungen entsprechend war, läßt sich begreifen.

§. 23. Uebergang aus dem Mittelalter in die neuere Zeit.

Nachdem die Finsterniß in Kirche und Schule den höchsten Grad erreicht hatte, trat im 14. Jahrhundert ein Wendepunkt zum Bessern ein. Es gab Männer, welche das Ungenügende der bisherigen Bildung und ihrer trüben Klosterquellen fühlten. Die Einen drangen darauf, daß diese Quellen gereinigt werden — sie wurden die theologischen Vorläufer der Kirchenverbesserung (Wiklef u. A.). Die Andern suchten neue Bildungsquellen auf, und wurden, nachdem sie dieselben in den alten Klassikern gefunden und den eigenen Durst an ihnen gestillt hatten, die litterarischen Vorläufer der Wiedergeburt der Schule. Beide, obgleich von verschiedenen Standpunkten und mit verschiedenen Waffen, kämpften doch als natürliche Bundesgenossen für die Sache der Volksbildung. Während die Ersteren sich bemühten, die trüben, erblindeten Fenster der Kirche von Staub zu befreien und hell zu machen, zündeten die Letzteren außerhalb der Kirche ein neues Licht an, dessen Strahlen nothwendig bald auch in die düsteren Räume der Kirche fallen mußte. Dieses Licht war die Wissenschaft, aber nicht die bisherige kirchlich-mönchisch-scholastische, sondern die auf das Studium des klassischen (römischen und griechischen) Alterthumes gegründete.

Den Ruhm der Initiative hat Italien, und in Italien Florenz. Dante Allighieri (1265—1321), Franz Petrarca (1304—1374) und Johann Boccaccio (1313—1375), alle Drei Florentiner Bürgerssöhne, legten den Grund einer neuen Bildung. Florenz wurde das neue Athen. Die Leidenschaft für das Studium der Klassiker bemächtigte sich aller italienischen Gelehrten. Unter den Medicäern (Cosmus und Lorenz) ragte Florenz in dieser Beziehung über alle Städte Italiens hervor. Rom, Venedig, Mailand, Ferrara folgten nach; ja jede Stadt suchte einen tüchtigen Philologen in ihre Mauern zu bekommen, um welchen sich sofort lernbegierige Schüler schaarten. Die ersten und berühmtesten dieser Lehrer waren Johannes Malpaghino von Ravenna (1352—1420) und Emanuel Chrysoloras, ein geborner Grieche (starb zu Konstanz 1415). Jener brachte das Studium der römischen, dieser der griechischen Klassiker in Aufnahme.

Noch ehe die in Italien entstandene Begeisterung für das neue Bildungsideal auf Deutschland rückwirken konnte, erwachte auch in Deutschland, und

zwar zuerſt in Holland, ein Streben nach höherer Geiſtesbildung. Gerhardus Magnus (Geert Groote 1340—1384) zu Deventer und Florens Radevin (1350—1400) wurden die Stifter einer Bildungsbrüderſchaft, welche ſich nach ihren Patronen die Hieronymianer oder Gregorianer (auch fratres bonœ voluntatis, fratres scholares) oder Brüder vom gemeinſamen Leben nannte. Ihr Zweck war gemeinſame gründliche Geiſtesbildung. Hiezu lebten ſie in ſog. Fraterhäuſern, in einer Art Gütergemeinſchaft beiſammen. Daß jedoch den deutſchen Gründern hiebei andere Bildungsmuſter als den Italienern, welche in Virgil, Horaz, Cicero, Plato u. A. ihre Ideale fanden, vorſchwebten, beweist nicht nur ihr vom h. Hieronymus und Gregor dem Großen oder der guten Geſinnung entlehnter Name, ſondern auch die Anwendung, welche ſie von dem Sprachenſtudium auf die h. Schrift machten. Denn das Studium der h. Schrift und der Kirchenväter war anfangs ihre Hauptbeſchäftigung. Indeſſen zog auch in dieſe Bildungsſtätten, welche ſich im folgenden Jahrhundert über Deutſchland, Italien, Sicilien und Portugal verbreiteten, allmälig ein mehr klaſſiſcher Geiſt ein, nachdem die Lehrer an denſelben durch Reiſen nach Italien die dort erwachten Studien kennen gelernt und ihre eigene Bildung daſelbſt empfangen hatten.

Aus der niederländiſchen Bildungsſchule gingen Männer hervor, die den größten Einfluß auf die Bildung von ganz Deutſchland übten, indem ſie durch Wort und Schrift der klaſſiſchen Philologie Bahn brachen. Die hervorragendſten ſind Rudolph Agricola (1443—1485) und Alexander Hegius (1433—1498). Letzterer, 30 Jahre lang Vorſteher der Gelehrtenſchule in Deventer, zählte eine große Anzahl der berühmteſten Philologen und Lehrer unter ſeine Schüler. Auch Erasmus (geb. zu Rotterdam 1467, geſt. zu Baſel 1536) war ſein Schüler.

Aber auch der Süden von Deutſchland blieb nicht zurück. Namentlich war der ſüdweſtliche Theil für die Verbreitung des klaſſiſchen Studiums thätig. Schlettſtadt (im Unterelſaß), Heidelberg und Tübingen wurden die geiſtigen Mittelpunkte, erſteres durch die Schule, welcher Ludwig Dringenberg 40 Jahre lang (1450—1490) als Rektor vorſtand, die zwei letzteren als Univerſitätsſtädte (Heidelberg ſeit 1386, Tübingen ſeit 1477), in welchen die klaſſiſchen Studien von Lehrern und Lernenden mit Eifer betrieben wurden. In Tübingen lehrte zu Anfang des 16. Jahrhunderts der berühmteſte Helleniſt, Johann Reichlin (geb. Pforzheim 1455, geſt. Stuttgart 1522) griechiſche und hebräiſche Grammatik.

§. 24. Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts und ihre Zeitgenoſſen.

Der Aufſchwung, welchen die Schulbildung im 14. und 15. Jahrhundert nahm, war die Vorbereitung auf eine durchgreifende Kirchenverbeſſerung. Ebenſo wurde aber die Reformation des 16. Jahrhunderts der Grund und Boden für eine Neugeſtaltung der Schule. Denn Kirche und Schule ſtanden in ſolcher Verbindung und Wechſelwirkung, daß die Reformation der Kirche nothwendig auch eine Reformation der Schule herbeiführen mußte und ohne dieſelbe ſelbſt keinen Beſtand haben konnte.

Luther (1483—1546) erkannte dieſen Zuſammenhang klar und wurde daher beides zugleich, Reformator der Kirche und der Schule. Zwar begann

seine reformatorische Thätigkeit mit einem kirchlichen Streite (d. 31. Okt. 1517); auch ließ ihm der Kampf, der sich von hieraus entspann, und seine erste Sorge, den Laien die h. Schrift in gutem Deutsch zu verschaffen, nicht sogleich Zeit, sich unmittelbar mit Schulreformen zu beschäftigen. Doch ließ er die Schule und ihre Reform nie aus den Augen. Schon in seiner Schrift: „An den christlichen Adel deutscher Nation" (1520) erklärt er, daß die Universitäten einer „guten starken Reformation" bedürfen.[1]) Im Jahr 1524 aber wandte er sich in einer besondern Schrift nicht an die Fürsten und den Adel, sondern „an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen." In gleicher Richtung ließ er sechs Jahre später während des Reichtages zu Augsburg eine Predigt drucken: „daß man Kinder zur Schule halten solle". Wie hoch überhaupt Luther die Schule und das Schulamt hielt, beweisen viele seiner Kraftaussprüche. Er selbst, sagt er, wollte, wenn er vom Predigtamte ablassen müßte, kein Amt lieber haben, als Schulmeister sein. „Denn ich weiß, daß dies Werk das allernützlichste, größeste und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden des beste ist." Auch sind alle seine Schriften voll trefflicher pädagogischer Bemerkungen.[2]) Er ließ es jedoch nicht blos bei dem Worte bewenden. Auf seinen Antrag wurde von Kurfürst Johann 1527 eine allgemeine Kirchen- und Schulvisitation in Sachsen angeordnet, und Luther, Melanchthon u. A. damit beauftragt. Melanchthon (1497—1560) schrieb hiezu auf höheren Auftrag einen „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren in Sachsen" (Visitationsartikel), worin nicht nur eine Instruktion über die Lehre, die dem Volke vorgetragen werden sollte, sondern auch ein Entwurf zu einem Schulplan enthalten ist. Wo Luther auf seiner Visitationsreise hinkam, wurden die Schulen besonders in's Auge gefaßt, und wo noch keine waren, solche eingerichtet. Das gränzenlose Elend, das hier herrschte, ging ihm besonders zu Herzen. Darum kam er auf den höchst glücklichen Gedanken, einen kurzen, den Kindern in die Hand zu gebenden und in's Gedächtniß zu prägenden Leitfaden zum Unterrichte in der Religion zu schreiben. Sein kleiner Katechismus ist die schönste, nachhaltigste Frucht der sächsischen Kirchenvisitation. Uebrigens hat ihn Luther nicht nur zum Schulbuch, sondern zum Hausbuch bestimmt, das jeder Hausvater seinen Angehörigen einzuprägen und auszulegen habe. Bei Luther war überhaupt Unterricht und Erziehung ebensowenig als Schule und Kirche getrennt. Wie er in seinem eigenen Hause das Muster eines sorgfältigen und gemüthlichen Hausvaters war, so geht seine Ansicht von guter, häuslicher Erziehung stets dahin, daß man die Kinder weder allzustreng, noch allzuweich behandeln solle. Es soll „der Apfel bei der Ruthe" sein. Was den Unterricht betrifft, so liegt dem großen Reformator die allgemeine Volksbildung am meisten am Herzen, wovon er namentlich auch die Mädchen nicht ausschließt. Als Gegenstände des Unterrichtes stellt er zwar, wie die Gelehrten seiner Zeit, die Sprachen oben an. Aber von seinem richtigen Takte und gesundem Sinne zeugt nicht nur das, daß er die Sprachen hauptsächlich nur als formales Bildungsmittel und in ihrer nächsten Anwendung auf das Verständniß der Bibel so hoch hält, sondern auch, daß er neben ihnen auch den Unterricht in Realien (Geschichte, Naturgeschichte) kräftig empfiehlt.

---

[1]) „Ich achte," sagt Luther, „daß kein päbstlicher noch kaiserlicher Werk möchte geschehen, denn gute Reformation der Universitäten; wiederum kein teuflischer ärger Wesen, denn unreformirte Universitäten."

[2]) Luthers pädagogische Ansichten haben Gedike (1792), Froböse (1822), G. Baur (1847) u. A. zusammengestellt.

Von jenen ſagt er: „Niemand hat gewußt, warum Gott die Sprachen (d. h. das Studium der Klaſſiker) hervorkommen ließ, bis man nun allererſt ſieht, daß es um des Evangeliums willen geſchehen iſt. So lieb nun als uns das Evangelium iſt, laſſet uns über den Sprachen halten.“ Und wieder: „Wo wir's verſehen, daß wir (da Gott vor ſei) die Sprachen fahren laſſen, ſo werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, ſondern wird auch endlich dahin gerathen, daß wir weder Lateiniſch noch Deutſch recht reden oder ſchreiben können.“ Und über die Naturwiſſenſchaften: „Wir ſind jetzt in der Morgenröthe des künftigen Lebens, denn wir fahen wieder an, zu erlangen das Erkenntniß der Creaturen, das wir verloren haben durch Adams Fall. Wir beginnen, von Gottes Gnaden, ſeine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und gütig Gott ſei. In ſeinen Creaturen erkennen wir die Macht ſeines Wortes, wie gewaltig das ſei. Da er ſagte, er ſprach, da ſtund es da. Auch in einem Pfirſichkern: derſelbige, obwohl ſeine Schale ſehr hart iſt, doch muß ſie ſich zur rechten Zeit aufthun durch den ſehr weichen Kern, ſo drinnen iſt.“ Auch die Leibesübungen und die Muſik erkannte er in ihrer großen pädagogiſchen Wichtigkeit, jene als Schutzmittel gegen „Schwelgen, Unzucht, Freſſen, Saufen und Spielen“, dieſe als „eine der ſchönſten und herrlichſten Gaben Gottes, damit man viel Anfechtungen und böſe Gedanken vertreibt“, die „den Geiſt der Traurigkeit verjagt“, als „Zuchtmeiſterin, ſo die Leute gelinder und ſanftmüthiger, ſittſamer und vernünftiger macht“.

Melanchthon, Luther's gelehrterer Freund und milderer Kampfgenoſſe, wird mit Recht der Præceptor Germaniæ genannt. Denn die vielen Lehrbücher, die er ſchrieb (über griechiſche und lateiniſche Sprache, Dialektik, Rhetorik, Ethik, Phyſik u. A.), waren im 16. Jahrhundert die beliebteſten und übten einen großen Einfluß auf die Schulen, und wo eine neue Schule errichtet, eine alte neu organiſirt werden ſollte (z. B. in Nürnberg 1526), da wurde Melanchthon zu Rathe gezogen. Seine akademiſchen Reden enthalten öftere Lobpreiſungen der wahren Gelehrſamkeit, Vertheidigung der klaſſiſchen Studien, ſo wie der hebräiſchen Sprache gegen ihre theologiſchen und philoſophiſchen Gegner und ernſte Ermahnungen zum fleißigen Studiren, was nicht nur der Kirche höchſt nothwendig und heilſam ſei, ſondern auch die Beſcheidenheit und den Trieb zum Gebet fördere.

Als Zeitgenoſſe und unmittelbarer Schüler Luthers und Melanchthons iſt hier noch zu nennen Valentin Friedland, von ſeinem Geburtsort gemeiniglich Trotzendorf genannt (1490—1556). Er ſtand der lateiniſchen Schule zu Goldberg 25 Jahre lang als Rektor vor. Durch ihn kam die zuvor in Verfall gerathene Schule ſo ſehr in Ruf, daß nicht blos aus Schleſien, ſondern auch aus Oeſterreich, Steiermark, Kärnthen, Ungarn und Polen die Schüler herzuſtrömten. Lateiniſch reden, lateiniſch ſchreiben, die alten Klaſſiker in ihrer Phraſeologie nachahmen, lateiniſche Verſe machen u. dgl. war das Hauptziel des Unterrichtes. Und er erreichte dieſes Ziel ſo gut, daß man der Goldberger Schule nachrühmte, man hätte glauben ſollen, Goldberg liege in Latium. Die Haupteigenthümlichkeit der Schule aber zeigte ſich in der Schulordnung und den Schulgeſetzen. Trotzendorf organiſirte einen Schulſtaat, in welchem die Schüler in die thätigſte, unmittelbare Mitwirkung zur Förderung der Disciplin und des Unterrichtes beigezogen wurden. Es waren nicht nur verſchiedene Schulämter unter die beſſeren Schüler vertheilt, ſondern auch ein Schülermagiſtrat, aus einem monatlich von ihm ernannten Conſul, zwölf Senatoren und zwei Cenſoren beſtehend, eingeſetzt. Dieſer hielt Gericht über die

Schüler, welche ſich gegen die Schulgeſetze vergangen hatten, wobei Trotzendorf als dictator perpetuus und Vollſtrecker der Urtheilsſprüche zugegen war. Aber auch bei dieſen Verhandlungen und der Vertheidigung der Angeſchuldigten war es ganz beſonders auf Uebung im gewandten Gedankenausdrucke abgeſehen. Zum Unterrichte benützte Trotzendorf die Schülerkräfte, indem er die jüngeren durch ältere Schüler unterrichten ließ.

§. 25. Die Zeit nach der Reformation. Das katholiſche Schul- und Erziehungsweſen.

Da von nun an, wie die Kirchen, ſo auch ihre Schützlinge und Voranſtalten, die Schulen, der Richtung ihrer Kirche folgend, aus einander giengen, ſo muß katholiſches und proteſtantiſches Schulweſen unterſchieden werden.

Das katholiſche Schul- und Erziehungsweſen fand ſeinen vollendetſten Ausdruck in den Jeſuitenſchulen. [1]) Die Jeſuiten erkannten bald, daß ſie ihren Ordenszweck, die Reformation in ihrem Laufe nicht nur aufzuhalten, ſondern ihr auch alle und jede Quelle abzugraben, nur dann erfüllen könnten, wenn ſie ſich der Jugendbildung bemächtigten. Indeß waren ſie zu klug, als daß ſie zu ihrem Zwecke verſucht hätten, die vergangene Zeit zurückzuführen. Vielmehr ſuchten ſie die Reformation mit derſelben Waffe zu bekämpfen, welche der Reformation die Bahn gebrochen hatte, und deren Schärfe der Katholicismus in der Hand der Reformatoren ſo ſchwer empfunden hatte — der humaniſtiſchen, klaſſiſchen Bildung. Luther hatte ja, wie ſchon oben erwähnt, die Sprachen des klaſſiſchen Alterthumes als unentbehrliche Vorkämpfer und Stützen der evangeliſchen Freiheit erkannt und empfohlen. „So lieb uns das Evangelium iſt," ſagt er, „ſo hart laſſet uns über den Sprachen halten. Denn wir werden das Evangelium nicht wohl erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen ſind die Scheide, darin das Meſſer des Geiſtes ſteckt, der Schrein, darin man das Kleinod trägt, das Gefäß, darin man dieſen Trank faſſet u. ſ. w." Wenn die Reformatoren bei ihrer dringenden Empfehlung der klaſſiſchen Studien die Befreiung des Geiſtes von fremder Bevormundung und die Verbreitung gründlicher Bibelkenntniß im Auge hatten, ſo iſt einleuchtend, daß die Jeſuiten den gleichen Zweck nicht haben konnten. Vielmehr wollten ſie nur durch die Befriedigung eines allgemeinen, nicht mehr zu verkennenden Bedürfniſſes dem Gegner einen Vorzug ab, ihrer Kirche aber zuwenden, und ſchon dadurch die Söhne der höheren Stände, auf welchen die Zukunft der Kirche und des Staates zu beruhen ſchien, an ſich feſſeln. Allein ebendeßwegen war es ihnen mehr um den Schein der Sache, und zwar einen möglichſt glänzenden Schein, als um die Sache

---

[1]) Ueber den Jeſuitismus ſagt Anhalt, Darſtellung des Erz.-Weſens im Zuſammenhange mit der Allg. Culturgeſchichte Jena, 1846. S. 94: „Das Scheinweſen, das den Charakter des Katholicismus ausmacht, wurde im Jeſuitismus zur bewußten Lüge. Die Jeſuiten wollten die Herrſchaft der Kirche und geiſtige Unfreiheit, und zu dieſem Zwecke, den ſie mit eben ſo großer Conſequenz als Klugheit verfolgten, war ihnen die Wiſſenſchaft, die religiöſe und künſtliche Begeiſterung, ja die Begeiſterung für die Freiheit ſelbſt nur Mittel." — „Aber wie der Geiſt der Lüge, der ihn beſeelte, trotz aller Anſtrengung weder in Wiſſenſchaft noch Kunſt produktiv werden konnte, ſo mußte ſich ſeine Schärfe zuletzt gegen ihn ſelbſt kehren. Er zerſtörte den Glauben, den er fördern, das Vertrauen, durch das er herrſchen wollte, und die Kräfte, die er ſeinen Zwecken erzog, emancipirten ſich."

selbst zu thun. Konnten sie der Welt die Ueberzeugung beibringen, daß ihre Schüler an Sprachkenntniß und Sprachfertigkeit den Schülern der protestantischen Schulen es gleich oder zuvor thun, so war ein Hauptzweck, dem Nebenbuhler den Markt zu verderben, schon erreicht. Dazu war in der That um so mehr der äußere Schein hinreichend, weil auch die protestantischen Schulmänner meist noch in dem Wahne befangen waren, es handle sich hauptsächlich nur um die Form der alten Klassiker, d. h. um die Gewandtheit, den Gedanken in altklassische Worte und Phrasen einzuwickeln. Daher wurden in den Jesuitenschulen die alten Sprachen, namentlich Ciceronianisches Latein, aufs eifrigste getrieben. Die Schüler sollten sich die Worte und die Redensarten des großen Römers so zu eigen machen, daß sie gleichsam in einer Ciceronianischen Tunika einherzugehen, den Mantel in Ciceronianische Falten zu werfen verstünden, während ihnen der Geist des Römers fremd blieb. In dieser Geistesdressur brachten sie es auch durch einen genau geregelten Mechanismus so weit, daß selbst ehrliche protestantische Schulmänner und Gelehrte (wie Sturm und Baco), von dem äußeren Scheine geblendet, ihren Leistungen die Bewunderung nicht versagen konnten. Die jesuitischen Lehranstalten zerfielen in einen niederen und höheren Lehrkurs. [1]) Der niedere war fast ausschließlich dem Erlernen der lateinischen Sprache, der obere vorzugsweise der Dialektik, Rhetorik, Physik und Moral gewidmet. Was aber die Erziehung in den Jesuitenschulen betrifft, so war sie auf der einen Seite streng, auf der andern mild. Die Strenge bezog sich auf die äußerliche Beobachtung der religiösen Uebungen und den Gehorsam gegen die Oberen; die Milde auf die Forderungen der Moralität und die äußerliche Behandlung der Zöglinge. Durch diese Milde überflügelten sie vollends ihre protestantischen Nebenbuhler, in welchen nicht nur körperliche, sondern auch beschimpfende Strafen an der Tagesordnung waren. Die Väter der Gesellschaft Jesu suchten mehr durch Erregung der Nacheiferung mittelst öffentlicher Preisvertheilungen, Lokationen u. dgl., als durch körperliche Strafen auf den Fleiß und die Fortschritte des Schülers einzuwirken. Welcher Art aber die Religiosität, die hier gepflanzt und gepflegt wurde, gewesen, beweist nicht nur die Vorschrift, die Schüler fleißig anzuhalten, daß sie „gewisse und bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszugießen sich gewöhnen, und dieselben, zur Vermeidung des Eckels, bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächtniß recitiren, wohl auch sogar im Geiste — denkend — vollbringen, vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten;" sondern auch die Strafe, welche diejenigen traf, die sich in der Andacht verfehlt hatten, indem sie im Bethause einige Zeit dem Gebet obliegen, oder, wenn ein Festtag einfiel, noch einer zweiten Messe beiwohnen, oder auch zur ersten Messe am frühesten Morgen in die Kirche kommen mußten. Denn, „wer im göttlichen Dienste träg und nachlässig ist, der soll durch ein frommes und religiöses Werk für sein Vergehen büßen." [2]) Im Allgemeinen brachte es der Geist des Jesuitismus mit sich, daß die Jesuitenschulen, weit entfernt, die Individualität zu achten und die freie Selbstständigkeit derselben zu befördern, dieselbe vielmehr vernichteten, indem sie sie in die Fesseln einer mechanischen, gedankenlosen Dressur und eines blinden Gehorsams gegen einen Obern gefangen nahmen.

---

[1]) Nach dem Lehrplan des Jesuitengenerals Claudius Aquaviva (zu Ende des 16. Jahrhunderts), welcher 1599 unter dem Titel: Ratio et institutio studiorum societatis Jesu herauskam und noch jetzt die Grundlage bildet.

[2]) S. Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan. Landshut, 1833.

§. 26. Die protestantischen Schulen in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Johann Sturm.

Auch das protestantische Schulwesen kam im 16. Jahrhundert über die einseitige, unbedingte Verehrung der Wortgelehrsamkeit nicht hinaus. Der Repräsentant dieser verbalklassischen Methode ist Johannes Sturm (geb. 1507, von 1538 bis 1583 Rektor des Gymnasiums in Straßburg, gest. 1589). Die Aufgabe der Schulbildung war ihm eine dreifache: Frömmigkeit, Kenntnisse und Kunst der Rede (sapiens et eloquens pietas). Frömmigkeit ist ihm hiebei das allgemeine Ziel aller Menschen, durch Wissenschaft und Rede aber unterscheide sich der Gelehrte vom Ungelehrten, mithin bilden die letzteren die besondere Aufgabe der gelehrten Bildung. Die Bildungszeit theilte Sturm in zwei Perioden. Die des Knabenalters vom 6—16. Jahre und die des reiferen Alters vom 16—21. Jahre. Sein Gymnasium hatte für die erstere Periode zehn Klassen, wovon die ersten sieben eine tüchtige grammatische Grundlage legen, mit ächter Latinität bekannt machen, und in das Verständniß der lateinischen Schriftsteller einführen sollten. Die übrigen waren zur Erwerbung des zierlichen Redeausdruckes, so wie die darauf folgenden fünf akademischen Jahre zu Erlangung größerer Fertigkeit im sachgemäßen Sprechen bestimmt. Die Mittel zu Erreichung dieses Unterrichtszieles waren fast nur die Schriften von Cicero (Briefe und Reden), Stücke aus Horaz und Martial, Terenz, Ovid, Virgil, Plautus, Sallust, Aesop, Demosthenes, Thucydides und Homer. Dagegen wurde weder Geographie noch Geschichte, noch Naturgeschichte gelehrt; Physik und Mathematik aber nur spärlich in den obersten Klassen. Vom Unterrichte in der deutschen oder einer andern neueren Sprache war ohnehin keine Rede. Vielmehr sollte die Muttersprache durch die lateinische möglichst verdrängt werden. So traf Sturm mit Trotzendorf und den Jesuiten in dem Streben überein, die Schüler um jeden Preis nicht sowohl zum Eindringen in den Geist der alten Klassiker und zur Kenntniß des Inhaltes derselben, als vielmehr zur möglichsten Fertigkeit im Gebrauche klassischer Diktion (was als wahre Eloquenz betrachtet wurde) zu bringen. Möglichst getreue Nachahmung Cicero's in Betreff der Worte, war auch im Sturm'schen Gymnasium der höchste Ruhm, nach dem gestrebt wurde. Gleichwohl lag der Sturm'schen Methode ein von der jesuitischen wesentlich verschiedenes Princip zu Grunde. Denn die Jesuiten begehrten des Geistes gar nicht, sondern wollten nur die Form, während Sturm in dem freilich thörichten Wahne — mit seinem Zeitalter — stand, auf diese Weise würde den Schülern zugleich der Geist der alten Klassiker eingeimpft.

§. 27. Baco von Verulam und Michael Montaigne.

Während Sturm und die Jesuiten, wenn schon im letzten Erziehungszwecke verschieden, in der gleichen Einseitigkeit der verbalklassischen Bildung wetteiferten und dieselbe auf die Spitze trieben, erzeugte auch schon die reformatorische Atmosphäre des sechszehnten Jahrhunderts das Gegengift in England und Frankreich. Dort war es Baco, hier Montaigne, welche den Anstoß gaben.

Franz Baco (Verulamius, geb. 1561, geſt. 1626), einer der ausgezeichnetſten Geiſter ſeiner und aller Zeiten, verdient inſofern in der Geſchichte der Erziehung eine rühmliche Stelle, als er die Naturwiſſenſchaften auf ihre Quelle, die Natur, zurückführte. Während bisher die Naturwiſſenſchaften immer nur aus Büchern (Ariſtoteles), deren Verfaſſer größtentheils ſelbſt aus der dritten und vierten Hand ihre Naturkenntniß geſchöpft hatten, anſtatt aus der Natur ſelbſt gelehrt wurden, wodurch nicht nur keine wahre Anſicht der Naturdinge gewonnen, und jede falſche Darſtellung auf Treu und Glauben angenommen und von Geſchlecht zu Geſchlecht fortgepflanzt wurde, ſondern auch jeder Fortſchritt in der Naturkenntniß unmöglich war — forderte Baco mit großem Nachdrucke und durchſchlagenden Gründen, daß der unmittelbare, innige Verkehr des menſchlichen Geiſtes mit den Naturdingen an die Stelle jenes durch verdrehende und verdunkelnde Naturbeſchreiber, Erzähler und Ausleger vermittelten wieder treten müſſe. Man müſſe ſich ohne alle vorgefaßte und anererbte Anſicht mit klaren Sinnen der Betrachtung der Schöpfung zuwenden, denn vom Reiche der Naturwiſſenſchaft gelte daſſelbe, was vom Himmelreiche: wir müſſen Kinder werden, um hineinzukommen. Indem Baco auf dieſe Weiſe der Reformator der Naturwiſſenſchaften wurde, mußte die einſeitige Sprachenrichtung der Schulanſtalten einen tüchtigen Stoß erleiden, und der wahre Realismus (im Gegenſatze von bloßem Wort-Realismus) wurde angebahnt. Raumer vergleicht daher Baco mit Luther: „So wie Luther gegen eine Maſſe menſchlicher Traditionen auftrat, durch welche die Offenbarung Gottes in der h. Schrift entſtellt, überdeckt und für Unzählige in Vergeſſenheit gerathen war, ſo trat Baco gegen die Traditionen und Menſchenſatzungen auf, welche die Offenbarung Gottes in der Schöpfung verdunkelten. Die Menſchen ſollten hinfort nicht mehr willkürliche und träumeriſche Auslegungen beider Offenbarungen, ſondern die Offenbarung ſelbſt leſen.“ [1])

Weniger bedeutend für die Entwicklung der Erziehungslehre iſt, was Baco hie und da in ſeinen Schriften über die Lehrmethode und Erziehung ſagt. Schon ſeine maßloſe Verehrung der Jeſuitenſchulen und die Empfehlung der Erziehung in den Jeſuitencollegien beweiſt ſeine Beſchränktheit in dieſem Punkte. Als Lehrmethode empfiehlt er vorzugsweiſe die genetiſche, weil dadurch, daß der Lehrer ſeine Schüler auf demſelben Wege in die Wiſſenſchaft einführt, auf welchem er zu ihr gelangt iſt, die Lehren in die Seelen der Schüler verpflanzt werden, ſo daß ſie in dieſen an- und fortwachſen. Indeſſen laſſe ſich nicht Alles auf einerlei Weiſe behandeln; es müſſe ſowohl die Individualität des Schülers, als die Beſchaffenheit des Lehrgegenſtandes berückſichtigt werden. Gegen Temperamentsfehler müſſe durch angemeſſene Auswahl der Lehrgegenſtände angekämpft werden, z. B. gegen natürliche Zerſtreutheit durch das Studium der Mathematik, bei welcher man genöthigt wird, wenn die Gedanken nur einen Augenblick nicht dabei waren, die Beweisführung immer wieder von vorne anzufangen.

Michael Montaigne (geb. 1533 in Perigord, geſt. 1592 in Bordeaux) hat ſeine Erziehungsanſichten im 24. und 25. Kap. ſeiner „Essays“ niedergelegt. Sie kommen im Weſentlichen auf folgende Lehren zurück: Das Kind muß naturgemäß erzogen werden, d. h. man muß die beſonderen natürlichen Anlagen und Neigungen des Kindes erforſchen und demgemäß die Be-

---

[1]) Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klaſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit, Thl. I. 2. Aufl. S. 335.

handlung einrichten. Hieraus folgert er — im geraden Gegensatze von Baco — daß eine gemeinsame öffentliche Erziehung, weil alles zusammenwerfend und die Individualität des Einzelnen nicht berücksichtigend, unzweckmäßig ist. Er wünscht jedem Kinde einen Hofmeister, der mehr einen hellen und klaren Kopf hat, als voll Gelehrsamkeit ist, bei dem man mehr auf Sitten und Verstand, als auf Wissen zu sehen habe. Der Hofmeister muß der Natur seines Zöglings die Eigenthümlichkeit ablauschen, er muß den Zögling gleichsam vor sich her gehen und seinen Weg bisweilen selbst suchen lassen und sich zu ihm herablassen. Die Bildung darf keine mechanische werden. Der Zögling muß selbst denken, selbstständig urtheilen lernen, er muß angeleitet werden, zwischen Wahrheit und Irrthum selbst die Wahl zu treffen. Kann er sie nicht finden, so ist's besser er zweifle so lange, bis er sie gefunden hat, als daß er sich einem blinden Auktoritätsglauben hingebe. Der Zögling soll vor allem zur Selbsterkenntniß, zur Kunst, gut zu leben und gut zu sterben geführt werden. Die formale Bildung ist demnach bei M. das Wichtigste; alsdann wird sich der Zögling jeder Wissenschaft, die er wählt, sei es Logik, Physik, Geometrie oder Rhetorik, zu bemeistern vermögen, weil sein Urtheil schon gebildet ist. Weil aber die Erziehung von Seiten des Erziehers nicht nur besondere Kenntnisse, sondern auch einen festen Charakter und eine nicht allzuzärtliche Behandlung, wie sie in der Familie so leicht stattfindet, erfordert, so zieht M. die Erziehung außerhalb des elterlichen Hauses der im Elternhause vor.

Bei dem Unterrichte verwirft M. die streng grammatische Weise, und will überhaupt die Wissenschaften dem Schüler in möglichst freundlichem, heiterem Gewande, spielend, gelegentlich, ohne an Zeit und Ort gebunden zu sein, beibringen. Leibesübungen, Laufen, Reiten, Tanzen, Fechten und Musik sollen einen guten Theil des Studirens ausmachen. Aeußerer Anstand und ein gefälliges Wesen soll mit der Geistesbildung Hand in Hand gehen.

Gegen den Unterricht in der Redekunst erklärt sich M., weil, wer Etwas gründlich wisse, es auch sagen könne; die Worte werden von selbst kommen, wo ein guter Vorrath von Sachkenntniß sei; das Thun aber sei wichtiger, als das Reden. Unter den zu lernenden Sprachen stellt er oben an die Muttersprache und dann die Sprachen der Nachbaren, mit welchen man am meisten verkehrt. Was das Griechische und Lateinische betreffe, so sei es allerdings etwas Feines und Großes um dieselben, aber man kaufe sie zu theuer. Er schlägt daher für diejenigen, welche diese Sprachen wohlfeileren Kaufes haben wollen, den Gang vor, den er selbst in seiner Kindheit geführt worden war, nämlich ausschließliches Lateinischsprechen mit dem Kinde in seiner frühesten Kindheit.

Alles Studiren aber, sagt M., habe nur dann einen guten Zweck, wenn es nicht nur gelehrt, sondern auch verständig und weise mache (formaler Zweck). Gäbe der wissenschaftliche Unterricht der Seele keine bessere Richtung, kein gesunderes Urtheil, so wäre es besser, mit Ballschlagen, als mit Studiren die Zeit hinbringen. Was hilft es, ruft M. aus, den Magen mit Speisen zu füllen, wenn sie nicht verdaut werden, wenn sie sich nicht in Nahrungssaft verwandeln und Wachsthum und Kräfte verleihen? Das Wissen ist von geringerem Werthe, als richtiger Verstand. Dieser kann zur Noth ohne jenes auslangen, aber nicht das Wissen ohne den Verstand.

§. 28. Wolfgang Ratich. Amos Comenius.

Sowohl Baco's Werke, als Montaigne's Essays waren ein Samenkorn, das als lebensvoller Geistesfunke in der Zeitentwicklung Wurzel schlug und auf andere Geister anregend und belebend wirkte, je nach der geistigen Verwandtschaft derselben mit den urspünglichen Schöpfern.

Baco's Ideen über den auf wirkliche Naturanschauung gegründeten realen Unterricht wirkte namentlich auf die in der Ueberschrift genannten zwei berühmten Pädagogen des 16. und 17. Jahrhunderts.

Wolfgang Ratich (geb. 1571, gest. 1635), ein Holsteiner, erhielt seine Bildung auf dem Gymnasium zu Hamburg und auf der Universität zu Rostock. Die Theologie, die er hier studirt hatte, gab er auf und ging nach Amsterdam, um Mathematik zu studiren. Während seines achtjährigen Aufenthaltes in dieser Stadt erfand er eine neue Lehrweise, die er sofort verschiedenen Höfen und Magistraten, 1612 dem deutschen Reiche, um Geld zur Ausführung anbot. Seine Versprechungen waren großartig. Durch seine Methode sollten nicht nur Sprachen (Latein, Griechisch, Hebräisch u. a.) in ganz kurzer Zeit erlernt, und die Schulen eingerichtet werden, darinnen alle Künste und Fakultäten ausführlicher gelehrt werden, sondern auch Anleitung gegeben werden, wie im ganzen Reich eine „eindrächtige" Sprache, Regierung und Religion zu erhalten sei. Allein, obschon seine Sache Gönner und Unterstützung fand, obschon in Köthen die Schulbücher Ratichs auf fürstliche Kosten gedruckt wurden, und eine sechsklassige Schule für beide Geschlechter, in welcher außer Deutsch, Latein und Griechisch auch Rechnen, Singen und Religion getrieben wurde, unter der Leitung Ratichs begann, so nahm doch die Sache so hier, wie anderswo, in Kurzem ein schlechtes Ende. Die Schule leistete nicht, was R. versprochen hatten, und R. entzweite sich mit weltlichen und geistlichen Schulvorstehern. Da seine Versuche, ehe sie zum Schlusse kamen, sich auflösten, so wurde Ratichs Methode nie vollständig bekannt, indem er selbst ein Geheimniß daraus machte. Doch können folgende Regeln als die Grundsätze seiner Methode betrachtet werden:[1] 1) Alles naturgemäß! 2) Nur einerlei auf einmal! (Zu jeder Sprache einen Schriftsteller.) 3) Eins oft wiederholt! 4) Alles zuerst in der Muttersprache und erst aus dieser in andere Sprachen! 5) Alles ohne Zwang! (Ohne Schläge, mit Liebe, der Lehrer soll kein Zuchtmeister sein.) 6) Nichts soll auswendig gelernt werden! (Bloßes Auswendiglernen thut dem Verstand Abbruch.) 7) Gleichförmigkeit in allen Dingen. 8) Zuerst das Ding selbst, hernach die Weise von dem Ding. (Zuerst der Schriftsteller selbst, dann aus demselben die Grammatik.) 9) Alles durch Induktion (Baco!) und Versuch (Erfahrung)! Im Allgemeinen war das Motto, das Ratich seinen Büchern vorsetzte: „Gewohnheit verschwind, Vernunft überwind, Wahrheit platz find."

Johann Amos Comenius (geb. zu Comnia in Mähren 1592, gest. 1671 in Amsterdam) wurde schon 1614 Rektor der Schule zu Prerau und 1618 Prediger zu Fulneck. Schon hier arbeitete er an Schulbüchern, die er jedoch bei der Einnahme von Fulneck durch die Spanier (1621) alle verlor. Von nun an mußte er den ganzen Gräuel des dreißigjährigen Krieges durch-

---

[1]) Vgl. Methodus institutionis nova Ratichii et Ratichianorum etc. Lipsiæ, 1626.

leben. Im Jahr 1624 verlor er, wie alle evangelischen Prediger in den österreichischen Staaten, sein Amt und sein Vaterland. Sein Aufenthalt war von nun an bald Böhmen, bald Polen, England, Schweden, Schlesien, Brandenburg, Hamburg und zuletzt Amsterdam. Schon frühzeitig wurde Amos auf Ratichs Bestrebungen aufmerksam, und von dem gleichen Bedürfniß einer „mildern" Methode, das Latein zu lehren, schrieb er schon 1616 eine lateinische Grammatik. Später (1629) wendete er sich brieflich an Ratich, erhielt aber von diesem keine Antwort. Nachdem Amos schon 1627 seine eigentliche pädagogisch-didaktische Schriftstellerei durch eine kurze Methodologie für den Lehrer der Kinder eines Edelmanns, bei welchem er sich aufhielt, begonnen hatte, entwarf er 1629 sein Werk: Didactica magna, seu Omnes Omnia docendi artificium. und zwei Jahre später erschien von ihm: Janua linguarum reserata aurea. Diese neue Anleitung, Latein und andere Sprachen zu erlernen, machte außerordentliches Glück. Es wurde schon zu Lebzeiten Amos in zwölf europäische und mehrere asiatische Sprachen übersetzt. Auf Veranlassung des schwedischen Kanzlers Oxenstierna schrieb er ein Werk über seine Methode, Latein zu lehren, das 1648 unter dem Titel: Novissima linguarum methodus erschien. Während seines Aufenthaltes in Ungarn und Siebenbürgen schrieb er endlich sein berühmtes Werk, den Orbis pictus (zuerst 1657).

Die methodischen Grundsätze des J. A. Comenius sind in folgenden Sätzen enthalten. 1) Alle Menschen, zum Ebenbilde Gottes geschaffen, sind unterrichtsbedürftig. Allen, ohne Unterschied des Vermögens, Standes und Geschlechtes, soll dieses Bedürfniß durch gute Schulen befriedigt werden. 2) Der Unterricht wird in dem Maße leicht von Statten gehen, als die Unterrichtsmethode der Natur folgt. 3) Der Unterricht beginne in früher Jugend, da der Sinn noch frei ist, und schreite stufenweise nach Maßgabe der wachsenden Fassungskraft fort. 4) Man lehre nicht bloß verstehen, sondern zugleich das Verstandene aussprechen und ausführen. Sach- und Sprachunterricht darf nicht getrennt werden. 5) Bei dem Sprachunterrichte muß mit dem Schriftsteller, nicht mit der Grammatik der Anfang gemacht werden. Denn jener (mit Zuziehung des Wörterbuches) reicht die Materie der Sprache, wozu die Grammatik nur die Form hinzufügt. Die Materie muß der Form vorangehen. 6) Man treibe nicht vielerlei zu gleicher Zeit, sondern eins nach dem andern. 7) Man lehre zuerst die Muttersprache, dann die eines benachbarten Volkes, dann erst Latein, Griechisch 2c. 8) Jede Sprache wird besser durch den Gebrauch als durch Regeln gelernt; die letzteren geben dem Gebrauche Sicherheit. 9) Zuerst Uebung der Sinne, dann des Gedächtnisses, hierauf des Verstandes, zuletzt des Urtheiles! 10) Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat. 11) Vom Leichten zum Schweren, von Wenig zu Viel, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Regelmäßigen zum Unregelmäßigen, vom Beispiel zur Regel, von der Anschauung zur Beschreibung, von dem Gegenstand im Ganzen zu dessen Theilen! 12) Alle Studien müssen möglichst ein Ganzes bilden gleichsam aus Einer Wurzel entspringen, und überall herrsche nur Eine Methode, damit der Schüler bei neuen Materien nicht zugleich mit neuen Formen zu schaffen bekomme. 13) Lesen und Schreiben werde zugleich gelernt. 14) Da das sinnlich Aufgefaßte fester im Gedächtniß haftet, als jede Beschreibung und Erzählung, so sind Bilder sehr zu empfehlen. 15) Wissen und Können müssen verbunden werden; beides ist ein Bilden (Ausbilden und Einbilden) der Dinge. 16) Jede Kunst wird durch Uebung gelernt. Der Meister mache es dem Lehrling zur Nachahmung vor, ohne mühselige theoretische Anweisung. 17) Das Lernen werde dem Schüler angenehm gemacht. Dies geschieht nicht nur durch

heiteres Schullokal, Spielplätze u. dgl., sondern insbesondere dadurch, daß der Lehrer die Schüler freundlich und ihrer Natur gemäß behandelt, ihnen das Ziel ihrer Arbeit zeigt, sie nicht bloß zusehen und zuhören, sondern zugreifen und mitsprechen läßt und dabei auf Abwechslung bedacht ist. 18) Die Schule ist eine Werkstätte der Humanität. Sie hat die Menschen zum rechten, fertigen Gebrauch ihrer Vernunft, ihres Rede- und Kunsttalentes, zur Weisheit, Beredsamkeit, Geschicklichkeit und Klugheit auszubilden. Es handelt sich nicht bloß um Kenntnisse, sondern um Tugend und Frömmigkeit. Daher lerne der Schüler nichts, was nicht für dieses und jenes Leben nütze ist. 19) Die Jugend muß innerlich und äußerlich für die Religion gebildet werden. 20) Die drei Hauptstücke der Methode sind a) daß Dinge und Worte (Wort- und Sachkenntniß) neben einander hergehen, b) die lückenlose Stufenfolge des Unterrichtes, c) das leichte, angenehme, den Schüler in steter Thätigkeit erhaltende und dadurch die schnellen Fortschritte fördernde Verfahren. 21) Hat ein Lehrer eine größere Menge zu unterrichten, so theile er die Klasse in Decurien und setze über dieselben Decurionen, die ihm helfen. (Schuleinrichtung.)

Die wichtigste Veränderung des Schulwesens, welche durch die Bemühungen dieser und anderer Pädagogen, so wie durch die im Zeitalter Ludwigs XIV. der französischen Sprache und Sitte sich zuwendende Bewunderung allmälig stattfand, war, daß die lateinische Sprache ihre frühere Alleinherrschaft in der Schule verlor und der Muttersprache (neben neueren Sprachen) Platz machte.

§. 29. Johann Locke und J. J. Rousseau.

Johann Locke (1632—1704) hatte in Oxford Philosophie und Medicin studirt. Im Jahr 1666 aber wurde er Erzieher des Sohnes des Grafen Shaftesbury. Im Jahr 1690 schrieb er sein berühmtes Buch über den menschlichen Verstand und drei Jahre später „Einige Gedanken über die Erziehung“. [1]) In dieser Schrift entwirft Locke folgende Erziehungsgrundsätze.

Mens sana in corpore sano! Es darf also weder die Gesundheit des Körpers, noch der Seele vernachlässigt werden. Der Körper aber soll fähig werden, der Seele zu dienen. Daher muß er gesund und abgehärtet werden. Kinder müssen barhäuptig gehen, nicht zu warm gekleidet werden, täglich die Füße in kaltem Wasser waschen, um sie gegen den Einfluß der Nässe ebenso unempfindlich zu machen, als die Hände. Alle Knaben müssen schwimmen lernen und sich zu jeder Jahreszeit im Freien herumtreiben. Keine enge Kleidung! Kleinern Kindern kein Fleisch, dagegen Milch; keine gewürzte oder zu sehr gesalzene Speisen! Keinen Wein oder gar gebrannte Wasser, sondern dünnes Bier. Früh aufstehen, früh zu Bett gehen! Matrazen, nicht Federbetten! Möglichst wenig Mediciniren!

Hinsichtlich der geistigen Bildung verlangt Locke vor allem, daß Selbstverleugnung und Selbstüberwindung früh eingeübt werde. Kinderfehler sind nicht zu übersehen, sie erwachsen zu Mannesfehlern. Den Launen der Kinder muß man nie dienen, vielmehr sie zuerst an unbedingten Gehorsam gewöhnen, darnach mit den Jahren an größere Freiheit. Dennoch ist Locke gegen An-

---

[1]) Some Thoughts concerning Education.

wendung der Ruthe bei dem Unterricht ebenſo ſehr, als gegen ſinnliche Lockſpeiſen — Schläge verdienen ſie nur wegen Hartnäckigkeit oder Widerſetzlichkeit — vielmehr ſoll durch Lob und Tadel das Ehrgefühl der Kinder angeregt werden. Dadurch werde denſelben ein wahrhaftes Princip eingepflanzt, welches ſie unaufhörlich zum Guten führt. „Das Streben nach Beifall muß bei den Kindern Motiv ſein, bis ſie im reiferen Alter durch Erkenntniß ihrer Pflicht und die innere Zufriedenheit, welche der Gehorſam gegen den Schöpfer gewährt, beſtimmt werden.“ Man gebe den Kindern nicht zu viele Regeln, ſondern ſuche das, was bei ihnen zur Fertigkeit werden ſoll, durch wiederholtes freundliches Erinnern einzuüben. Die Eltern ſollen aber ihre Kinder möglichſt um ſich haben und ſie nicht den Bedienten überlaſſen. Die häusliche Erziehung mit Hilfe eines guten Hofmeiſters iſt der Erziehung außer dem elterlichen Hauſe und unter einer bunten Heerde wilder Knaben in einer öffentlichen Schule vorzuziehen. Man lege den Kindern das, was ſie lernen ſollen, nicht als Tagwerk auf, ſonſt wird es ihnen zum Eckel. Man flöße ihnen Neigung zu dem ein, was ſie lernen ſollen, und halte ſie *in der Regel* nur zur Arbeit an, wenn ſie gerade dazu aufgelegt ſind. Man muß mit den Kindern „räſonniren“. Sie verſtehen das ſo früh, als ſie die Sprache überhaupt verſtehen und wünſchen früher als man glaubt, wie vernünftige Geſchöpfe behandelt zu ſein. Die Eltern ſollten ſo früh als möglich ihre Auktorität über die Kinder befeſtigen, jedoch in dem Maße, als das Kind heranwächst, das Befehlen in ein vertrauliches, freundliches Rathen und Beſprechen übergehen laſſen. Gegen unnatürliche Herrſchſucht und Habſucht des Kindes muß frühzeitig gewirkt werden. Man gebe ihm nichts, was es ertrotzen will, und man veranſtalte es ſo, daß ihm jede Freigebigkeit und Großmuth reichlichen Lohn bringe. Man entwöhne die Kinder von Furcht und erziehe ſie zum rechten Muthe. Beſonders bekämpfe man die Neigung der Kinder zur Grauſamkeit und Thierquälerei und halte ſie zur Freundlichkeit gegen Geringere an. Die Wißbegierde der Kinder befördere man durch freundliche Beantwortung ihrer Fragen. Lügen muß dem Kinde als etwas Abſcheuliches, Ehrloſes vorgeſtellt werden. Von Gott lehre man das Kind nur ſo viel, daß er der Schöpfer iſt, der uns liebt, den wir wieder ehren und lieben ſollen. Morgens und Abends laſſe man ein kurzes bleibendes Gebet beten. An die Lehre von Gott ſchließe man die Anweiſung zur Wahrheit, Liebe und zum Wohlwollen an. Von Kenntniſſen, ſagt Locke, rede ich zuletzt, weil ich ſie für das unwichtigſte Stück halte. Man macht viel Aufhebens um ein wenig Latein und Griechiſch, ſieben bis zehn Jahre kettet man ein Kind an's Ruder, um dieſe zwei Sprachen zu lernen, die es weit leichter hätte lernen können. Ein tugendhafter weiſer Mann iſt einem großen Gelehrten weit vorzuziehen. *Leſen* ſoll ſpielend gelehrt werden. Aeſops Fabeln, mit Bildern, eignen ſich zum erſten Leſebuch. Die ganze Bibel iſt kein Leſebuch für Kinder. Beim *Schreibunterricht* laſſe man rothe Buchſtaben mit ſchwarzer Dinte überziehen. Das *Zeichnen* ſchließe ſich an den Schreibunterricht an. Von *Sprachen* lerne der Knabe zuerſt *franzöſiſch* durch Sprechen; *Latein* nur diejenigen, die er ſpäter nöthig haben, ebenfalls durch Sprechen, oder, wo das nicht ſein kann, durch Anwendung einer wörtlichen Interlinearüberſetzung eines unterhaltenden Schriftſtellers, z. B. des Aeſop. Die Grammatik einer Sprache ſollte nur den gelehrt werden, welcher dieſe Sprache ſchon ſpricht. Mit dem Lateinlernen ſollen Realkenntniſſe (Naturgeſchichte, Geographie, Aſtronomie) verknüpft werden. Den Schüler mit Uebung in lateiniſchen Verſen zu quälen, iſt höchſt unvernünftig. Die *Erdbeſchreibung* (auf Charten und Globus) kann früh anfangen. Dann *Rechnen*, *Geometrie* und *Chronologie*.

Die Geschichte soll durch Lesen der lateinischen Klassiker gelehrt werden. Griechisch muß der Gelehrte verstehen. Tanzen dient dazu, allen unsern Bewegungen auf Zeitlebens Grazie zu geben und kann nicht früh genug gelernt werden. Die Musik dagegen, glaubt Locke, nehme zu viel Zeit weg und verwickle in alberne Gesellschaften. Dagegen empfiehlt er das Reiten und Fechten. Zur Erholung lerne der Jüngling aus höherem Stande ein Handwerk, aber Spielen mit Karten und Würfeln keiner!

Johann Jacob Rousseau (geb. 1712 in Genf, gest. 1778 in Paris) trat nicht nur in die Fußstapfen von Montaigne und Locke, sondern erlangte durch seine Schrift „Emil oder von der Erziehung“ [1]) eine noch größere Berühmtheit, als seine Vorgänger. Sein Buch ist kein Erziehungssystem, sondern mehr eine Erziehungsgeschichte, und ohne Zweifel haben an dem ungeheuern Eindruck, den dieses Werk gemacht, der Geist, mit dem, die Zeit, zu der, und die Form, in der es geschrieben ist, gleichen Antheil. Kurz zusammengefaßt, bestehen Rousseau's Erziehungsgrundsätze in Folgendem. Der Mensch hat drei Erzieher, die Natur, d. h. die natürliche, innere Entwicklung der Kräfte und Organe; die Menschen, die das Kind den Gebrauch dieser Kräfte lehren, und die Dinge, d. h. die eigene Erfahrung, die der Mensch durch die Einwirkung der Außendinge macht. Da die erstgenannte Erziehung von uns unabhängig ist, so müssen wir suchen, die zwei letzteren der ersten anzupassen. Da man aber dadurch mit den bestehenden unnatürlichen gesellschaftlichen Verhältnissen vielfach in Widerspruch kommt, so muß man sich entschließen, nicht sowohl einen Bürger, als einen Menschen zu erziehen. Das Kind werde für den gemeinsamen Menschenberuf, nicht für einen besondern Stand erzogen! Es soll leben lernen, d. h. mit den natürlichen Sinnen und Fähigkeiten thätig sein.

Die Erziehung beginnt mit der Geburt. Das Kind bringt nichts mit auf die Welt, als die Fähigkeit zu lernen. Rousseau unterscheidet drei Perioden; die ersten Jahre bis zur Entwicklung der Sprache, von da bis zum 12. Lebensjahre und vom 12—15. Jahre. Rousseau weiß nichts von Erbsünde. Alle Bosheit des Kindes kommt aus Schwachheit, man muß es also stark machen. Es gibt keine ursprüngliche Verkehrtheit des Herzens, der Same der Lügenhaftigkeit, der Habsucht, der Widerspenstigkeit wird erst von Anderen in ihr Herz gesäet. Die Selbstliebe, die einzige angeborne Leidenschaft, ist von Natur gutartig. Um das Kind stark, also gut zu machen, muß man es 1) an keine Gewohnheit gewöhnen, 2) nicht zu viel hofmeistern oder sich zum Exekutor seiner Launen hergeben, sondern sich selbst helfen lassen, 3) ihm nichts weder in's Gedächtniß, noch in den Verstand aufdringen, was es nicht verstehen, nicht selbst finden kann, oder was noch über sein Alter ist. Das Kind soll sich von den Dingen abhängig fühlen und seine Ohnmacht muß ihm statt eines Gesetzes sein; aber es darf nicht von den Erwachsenen launenhaft tyrannisirt werden. Worte, die sich auf sittliche Verhältnisse beziehen, welche das Kind noch nicht versteht, müssen ganz vermieden werden. Mit den Kindern zu räsonniren (wie Locke will) ist widersinnig. Ebenso ist die Anwendung des Wetteifers, des Neides, der Habsucht als Triebfeder des Handelns durchaus verwerflich. Das Kind muß an die physische Welt verwiesen werden und sich vor der Stärke, nicht vor der Auktorität beugen. Die erste Erziehung sei negativ, d. h. mehr vor Laster und Irrthum bewahrend, als Tugend und Wahrheit lehrend. Zuerst

---

[1]) Émile ou de l'éducation, par J. J. Rousseau, citoyen de Genève; 4 tomes. (Zum Erstenmale im Jahre 1762.)

müssen die leiblichen Kräfte, besonders die Sinne, geübt werden; durch Gymnastik und frühzeitige Abhärtung in Nahrung, Kleidung, Wohnung werde der Leib gesund und stark gemacht. Die sittlich-religiöse Erziehung hüte sich, dem Kinde — in Kirche, Gebetsübung ꝛc. — langweilig und durch Vorhalten von Pflichten, ehe ihm seine Rechte bekannt geworden, unverständlich zu werden. Die einzige sittliche Lehre für Kinder ist: Thue Niemanden Böses!

Hinsichtlich der geistigen Bildung sind Rousseau's Grundsätze: Alles naturgemäß, nichts bloß mechanisch, kein Gedächtnißkram, nichts unzeitig, keine Worte ohne die Sache, keine Zeichen ohne die bezeichneten Dinge! Vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff, vom Nahen zum Entfernten! Alles werde praktisch und selbstthätig getrieben! In näherer Anwendung auf den Unterricht will Rousseau, daß der Zögling die Wissenschaften nicht sowohl lerne, als erfinde. Die Welt, Thatsachen, nicht Bücher, sollen die Lehrer sein. Eine zweite Sprache soll das Kind nicht eher lernen, als bis es in das Alter des Verstandes gekommen ist. Der geographische Unterricht darf nicht mit Globus und Charte, sondern mit der wirklichen Kenntniß des Wohnortes, von welchem der Zögling die Charte selbst entwirft, beginnen. In der Geschichte sollen nicht Thatsachen gelehrt werden, deren Sinn und Zusammenhang der Schüler noch nicht zu fassen vermag. Das Lesenlernen soll nicht verfrüht, das Zeichnen nicht nach Originalien, sondern nach der Natur geübt werden. Die Geometrie soll hauptsächlich auf Anschauung gegründet werden. Zur Astronomie wird der Schüler durch die Hinweisung auf den Ort, wo die Sonne auf- und untergeht, geführt. In der Physik soll ja nicht mit Instrumenten, sondern mit den einfachsten Erfahrungen angefangen werden. Beim Aufsuchen der Naturgesetze gehe man von den gemeinsten Erscheinungen aus. Ueberhaupt sollen die Erzieher Alles, jeden Zeitvertreib, dem Zögling lehrreich und die Sinne zu Werkzeugen des Verstandes machen. Er muß ohne viele Worte, wo möglich durch die That unterrichtet werden. Die Frage: Wozu ist das nützlich? soll zwischen Lehrer und Schüler maßgebend sein. Um den Knaben von allen äußeren Wechselfällen möglichst unabhängig zu machen, und damit Leibes- und Geistesübung sich gegenseitig zur Erholung dienen können, soll jeder ein nützliches Handwerk lernen. Unter allen Büchern weiß Rousseau nach diesen Grundsätzen nur eines zu empfehlen, das lange Zeit die ganze Bibliothek des Zöglings bilden möge — Robinson Crusoë. Wenn der Zögling zu einem handelnden und denkenden Wesen herangewachsen ist, so soll er beim Eintritt in das Jünglingsalter auch noch zum liebenden und fühlenden werden. Jetzt erst wird der Zögling mit den socialen Verhältnissen bekannt gemacht, und auch in die Geschichte eingeführt. Hiezu hält Rousseau die modernen Geschichtschreiber nicht, am meisten dagegen Plutarch geeignet. Hinsichtlich der confessionell-religiösen Erziehung bemerkt er, daß er seinen Emil in keiner Religion erziehen, sondern nur in den Stand setzen wolle, die zu wählen, zu welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft führen werde.

Rousseau selbst schildert den von ihm erzogenen Knaben und Jüngling im Alter von 12—15 Jahren folgendermaßen: Sein Aeußeres verräth Sicherheit und Zufriedenheit. Er spricht einfach und schwatzt nichts Unnützes. Genöthigt durch sich selbst zu lernen, gebraucht er seinen eigenen, nicht anderer Menschen Verstand und gibt nichts auf Auktorität. Er weiß nichts auswendig Gelerntes, aber viel durch Erfahrung. Er hat nur wenige, aber keine halbe Kenntnisse. Sein Geist ist offen und wenn nicht unterrichtet, doch unterrichtsfähig. Bei allem, was er thut, weiß er, wozu es nützt; bei allem, was er glaubt, warum er's glaubt. Er schreitet wenig, aber sicher fort. Er hat nur Naturkenntnisse,

keine geschichtliche; von Metaphysik und Moral weiß er nichts. Er ist arbeitsam, mäßig, geduldig, fest, muthig. Lebhaft, thätig, unternimmt er nichts, was seine Kräfte übersteigt. Er thut keine unnütze Frage über das, was er sieht, sondern untersucht es selbst. Da seine Phantasie nicht erregt ist, so überschätzt er keine Gefahr und bleibt stets kaltblütig. Gesellschaftliche Tugenden fehlen ihm. Er betrachtet sich ohne Rücksicht auf Andere; es ist ihm recht, daß Andere nicht an ihn denken. Sein Leib ist gesund, seine Glieder gewandt, sein Verstand richtig und ohne Vorurtheile, sein Herz frei und ohne Leidenschaften.

§. 30. Der Pietismus. Ph. J. Spener. A. H. Franke.

Nach Luthers Tode erstarrte allmälig die durch seine seltene Geisteskraft in lebensvollen Fluß gebrachte Glaubensreinigung, so daß im 17. Jahrhundert fast nur noch das Todtliegende der Religion, genannt Orthodoxie, übrig war. Die Kirche erfüllte der widerliche Lärmen verketzernder Streitigkeiten. Der lebendige Bibelglaube ward mehr und mehr vom Buchstaben der Symbole verdrängt. Die Schule aber mußte, wie immer, nicht nur mitleiden, sondern auch der Kirche als Werkzeug in ihrem unprotestantischen Streben dienen. Ein solcher Zustand konnte nicht dauernd sein. Die Unfruchtbarkeit theologischen Wortgezänkes und die in Folge desselben überhandnehmende Unwissenheit und Irreligiosität des Volkes, für dessen wahre Erbauung so viel als nichts gethan wurde, mußte das Verlangen nach einem Umschwunge erzeugen. Es kam nur darauf an, wie diesem Verlangen zu entsprechen sei.

Dem Pietismus gebührt der Ruhm, zuerst mit Erfolg an der Auflösung der starren Orthodoxie gearbeitet und die Religion wieder zur Herzenssache gemacht zu haben. Philipp Jacob Spener (1635—1705) wurde der Vater des Pietismus, Hermann August Franke (1663—1727) sein thätigster und glücklichster Schüler. Beide erkannten, daß von der Erziehung die Besserung der religiösen Zustände ausgehen müsse. Spener führte die Collegia pietatis (die nachher in die pietistischen Conventikel ausarteten) ein, um die Bibel dem Herzen und Leben heilsbegieriger Schüler erbaulich zu machen, und schrieb eine Anleitung zum Katechisiren, wodurch er der Schöpfer unserer Katechetik wurde. Auch achtete er sich als Oberhofprediger in Dresden nicht zu hoch, selbst die Katechisation zu halten. Franke aber wurde der Stifter der Waisenhäuser durch die großartigen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, die er in Halle vom Jahr 1695 an gründete und leitete. Ihr gemeinsames Streben war ein praktisch pädagogisches Gefühlschristenthum. Ein christlich lebendiger Sinn und nebenbei Tüchtigkeit für das praktische Leben war das Erziehungsziel in Halle. Franke selbst bezeichnet es als Anleitung zur „Gottseligkeit und Klugheit". Da man von dem Grundsatze der erbsündlichen Verderbtheit ausging, so war das Hauptbestreben dahin gerichtet, den natürlichen verderbten Sinn zu brechen, alle Verführung möglichst ferne zu halten und die christliche Lehre so früh wie möglich in das kindliche Herz zu senken. Das hoffte man zu erreichen durch Häufung der Andachtsübungen und religiösen Ansprachen, bei welchen es besonders auf religiöse Rührung abgesehen war, durch Erhaltung äußerlicher Sittsamkeit und Stille und durch eine liebevoll-strenge Zucht. Im Unterrichte wurde dem Lesen der Bibel die erste, vornehmste Stelle eingeräumt. Die alten Klassiker wurden nur theilweise, nur zum speciellen Zwecke der praktischen

Befähigung zum Gelehrtenstande, also nur der Sprache, nicht des Inhaltes wegen betrieben. Ja, von Nachfolgern der Halle'schen Schule wurden sie aus Furcht, einen heidnischen Geist in die Schüler zu pflanzen, ganz aus dem Unterrichte verbannt, und die alten Sprachen blos aus der Bibel und christlichen Kirchenvätern gelernt, oder behalf man sich mit Chrestomathieen. Um aber auch die praktische Tüchtigkeit im Leben zu befördern, nahm Franke in seinen Unterrichtsplan nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch ein reiches Maaß von Realien, nämlich Naturkunde, Geschichte, Geographie 2c. auf. In den lateinischen Schulen seiner Anstalten wurde dieser Realunterricht noch weiter ausgedehnt.

Ob diese Bestrebungen, ein lebendiges, wahres Christenthum herzustellen, den Absichten des edlen Stifters in Halle und anderwärts entsprochen, ob sie zum Heile in der religiösen Entwicklung der Jugend geführt haben, hierüber möge das Urtheil eines Mannes dastehen, dem auch die Pietisten keine Parteilichkeit gegen sie werden vorwerfen wollen:*) „Franke war nicht genug in die Natur der Jugend und die Entwicklung des kindlichen Gemüthes eingedrungen, und auch ihn hielt manches Hergebrachte zu fest. Daher gab es bald, besonders nach seinem Tode, innere Unwahrheit statt freier Ausbildung, Kopfhängerei und Heuchelei statt Frohsinnes und Frömmigkeit, Schulwitz statt Lebensweisheit und geheimes Verderben unter der erzwungenen Stille und äußerlichen Ordnung. So wie ja auch bei Erwachsenen der Pietismus zur abgeschmackten Affektation wurde, und die schönen Ideen der Geistesmänner, wie Spener und Franke, in Zerrbilder verwandelte." Unwissenschaftlichkeit, unprotestantischer Buchstabenglauben, Obscurantismus und geistlicher Hochmuth einerseits, und sentimental geschmacklose Spielerei mit dem persönlichen Verhältniß zu Jesu — die in der Brüdergemeinde die höchste Spitze erreichte, — und Separatismus andererseits waren die traurigen Einseitigkeiten, zu welchen der Pietismus im 18. Jahrhundert führte. Selbst die unleugbar trefflichen Seiten des ursprünglichen Pietismus und die Dienste, welche derselbe zur Weckung des religiösen Gefühles, zum Aufschwunge des Schulwesens, zu Erhebung der Bibel zu einem wahren Volkserbauungsbuche und zu Verdrängung der starren Orthodoxie geleistet hat, sind im modernen Pietismus großentheils wieder verloren gegangen, ja es ist dahin gekommen, daß jeder von Zeit und Vernunft geforderte Fortschritt in der Schule keinen entschiedeneren, unversöhnlicheren Feind hat, als den Pietismus. Besonders sind die Realien in den Schulen dem modernen Pietismus ein Dorn im Auge, weßwegen jedes diesen Unterrichtsgegenständen vorzugsweise Rechnung tragende Lesebuch unter dem Vorwande, daß es nur Ueberflüssiges enthalte und dem Worte Gottes — dem Ein und Alles der Schule — Abbruch thue, von den Pietisten zurückgewiesen wird. Bibel, Katechismus und Gesangbuch sollen die einzigen Lesebücher in der christlich pietistischen Volksschule sein. Beweist das nicht, daß der moderne Pietismus nicht mehr der Franke'sche, sondern zu einem Werkzeuge eben derjenigen Orthodoxie herabgesunken ist, zu deren Auflösung in lebendiges Christenthum er ursprünglich gestiftet wurde?

§. 31. Der Philanthropinismus. J. B. Basedow.

Rousseau's Ideen, in eine hinreißende Sprache gekleidet, und durch Männer, wie Locke, Montaigne u. A. vorbereitet, fanden gleich nach Erscheinung des „Émile" in Deutschland in vielen Herzen einen freudigen Wiederhall, näm-

*) Schwarz, Geschichte der Erziehung, 2te Aufl., Leipz. 1829. Bd. 2. S. 426.

lich in allen, welchen weder die Principien des Pietismus, noch der alten philologischen Schule zusagten. Manche Mutter fing damals schon, vom Emil begeistert, an, ihr Kind nach Rousseau'schen Grundsätzen zu erziehen. Es bedurfte nur noch eines Mannes, der hinreichende Kraft der Rede und Energie des Willens besaß, um diese Ideen practisch geltend zu machen und durch Anwendung in allgemeineren Kreisen in's Leben einzuführen. Ein solcher Mann war Johann Bernhard Basedow (von 1723—1790.) Er wurde der Stifter der Philanthropine d. h. derjenigen Erziehungsanstalten, in welchen nach Basedow's Grundsätzen die Kinder zu Menschenfreunden und Weltbürgern erzogen werden sollten. Die erste derartige Anstalt errichtete Basedow selbst im Jahr 1774 mit großmüthiger Unterstützung des Fürsten von Dessau in dieser Stadt. Im nämlichen Jahr erschien — Dank den reichlich fließenden freiwilligen Geldbeiträgen von Fürsten und Privaten — sein „Elementarwerk" in 3 Bänden mit 100 Kupfertafeln, in deutscher, lateinischer und französischer Sprache, das den Hauptunterrichtsstoff in der den Basedow'schen Grundsätzen angemessenen Form und Anordnung enthält. Zwar eignete sich Basedow selbst wenig zum Leiter einer solchen Anstalt, weßwegen er bald zurücktrat, anderen Pädagogen (Campe, Wolke ꝛc.) die Leitung überlassend. Auch hatte die ganze Unternehmung natürliche Feinde, welche die Blößen der Anstalt bald entdeckten und in Spott und Ernst aufdeckten. Allein ungeachtet der Mängel, welche theils wesentlich Basedow's Erziehungsgrundsätzen anklebten, theils durch Ungeschicklichkeit der Lehrer und Nachahmer hineingebracht wurden, wirkten sowohl das Dessauer Philanthropin, als auch andere ähnliche Anstalten — namentlich die Salzmann'sche Erziehungsanstalt in Schnepfenthal — sehr viel Gutes nicht nur durch Erziehung vieler einzelner Zöglinge, sondern auch durch die Erregung der Begeisterung für eine bessere Erziehung der Kinder, durch Verbreitung mancher richtigeren Ansichten über Erziehung und Unterricht, und durch Verdrängung mancher alter pädagogischer Vorurtheile und methodischer Irrthümer.

Die Grundsätze, welche Basedow leiteten, waren hauptsächlich folgende. Im Menschen ist zunächst das rein Menschliche auszubilden. Die Erziehung für einen bestimmten Beruf ist Nebensache; denn Hauptsache ist, daß der Mensch sich als Weltbürger betrachte und in der Welt heimisch fühle. Dazu gehört erstlich eine vernünftige, einfache, durch Abhärtung und Gymnastik unterstützte Körpererziehung. Sodann eine geistige Erziehung, die im Gegensatze von der früher üblichen, verdummenden Gedächtnißcultur vornehmlich auf der Bildung des Verstandes, durch welchen auch der Weg zum Herzen geht, beruht. Was das Kind lernt, muß für dasselbe verständlich und practisch sein. Daher muß der Stoff aus der Sinnenwelt genommen (Realien) und die Methode anschaulich sein (Amos Comenius). Sprachen, auch die alten, müssen durch Sprechen und in Verbindung mit dem Sachunterrichte gelernt werden. Ueberhaupt aber muß das Lernen dem Kinde leicht und angenehm gemacht werden. Das Kind sollte eigentlich nur mit Lust und halb spielend lernen. Auch die Disciplinarmittel müssen mehr den Ehrtrieb benützen, als eine orbilische Strenge athmen. Kinder sind von Natur gut und menschenfreundlich. Zwang macht sie meist nur schlechter. Philanthropie muß die Tendenz aller Erziehung sein. Den natürlichen Hang zur Freiheit muß man im Kinde leiten, nicht unterdrücken. Von gleichen Principien muß die religiöse Erziehung durchdrungen sein. Tugend und Religion muß der Jugend leicht und angenehm gemacht werden, damit sie dieselbe liebgewinne. Der Religionsunterricht sollte anfangs nur die einfachsten, allgemeinsten Wahrheiten enthalten ohne alle Rücksicht auf eine bestimmte Confession. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre.

§. 32. Der Humanismus des achtzehnten Jahrhunderts.

Die alte lange unumschränkt herrschende philologische Schule hatte schon im 17ten Jahrhundert durch Ratich, Comenius u. A., noch mehr aber im 18ten Jahrhundert durch die Grundsätze des Pietismus und des Philanthropinismus, so verschieden diese selbst unter sich waren, bedeutende Angriffe erlitten. Indessen war ihr Ansehen und Einfluß dadurch nur erschüttert und geschwächt, keineswegs vernichtet. Vielmehr wußten die Humanisten nicht nur durch ihre Gelehrsamkeit, in welcher ihre Gegner ihnen nicht ebenbürtig waren, zu imponiren, sondern auch die vielen Blößen der letzteren aufzudecken und dadurch manchen Abtrünnigwerdenwollenden zurückzuhalten. Freilich mußten sie dem Zeitgeiste in Hinsicht auf Unterricht und Erziehung manche unumgängliche Concessionen machen, wenn sie sich nicht ganz außer Curs bringen wollten. Sie thaten dieß denn auch mit mehr oder minder bittersüßer Miene und haben sich dadurch bei der Gediegenheit ihres classischen Kernes unter allen pädagogischen Stürmen des vorigen und jetzigen Jahrhunderts im Besitze ihrer Hauptpositionen zu behaupten gewußt. Die berühmtesten Häupter und gelehrtesten Beförderer des Humanismus sind Joh. Matthias Gesner (1691—1761), Rektor an der Thomasschule in Leipzig, welcher den strengen Anhängern eines grammatischen Sprachunterrichtes durch seine freiere Ansicht, daß die Grammatik nur den Erwachsenen, aber nicht den Jüngeren, welche besser die Sprache durch Gebrauch und Uebung als durch die Grammatik lernen, nöthig sei, Anstoß gab; Johann August Ernesti (1707—1781) der Nachfolger Gesners an der Thomasschule in Leipzig, welcher in seinem weit verbreiteten Schulbuche Initia doctrinae solidioris Ansichten über Erziehung darlegt, welche zum Theil mit Locke und Rousseau übereinstimmen; Chr. G. Heyne (1729—1812) Prof. in Göttingen; in Halle die Professoren C. G. Schütz (1747—1832) und Fried. Aug. Wolf (1759—1824); in Leipzig G. D. Beck (1757—1832) und G. Hermann (1772—1848); in Jena H. K. A. Eichstädt (geb. 1770); in Berlin Aug. Böckh (geb. 1785) in Heidelberg G. Fr. Creuzer (geb. 1771); J. H. Voß (1751—1826) u. A.

Hinsichtlich der Grundsätze der Humanisten läßt sich eine strengere und eine mildere Ansicht unterscheiden. Nach jener gibt es außer der philologischen überall keine gründliche Bildung für den Gelehrten. Sie muß also allem für Studirende berechneten Unterrichte zu Grunde liegen. Das Sprachstudium ist in formaler und materialer Hinsicht das Wichtigste für jeden, wahrhaft Gebildeten. In diesem Sprachstudium aber ist die Grammatik das erste Erforderniß. Nur durch die Grammatik kommt man zu gründlicher Sprachkenntniß. Dazu sind auch Stilübungen und poetische Versuche unentbehrlich. Dagegen ist das zu frühe Treiben der Realien dem Sprachstudium schädlich und erzieht seichte Köpfe. Auf den Schulen muß das Erlernen der Sprachen die Hauptsache sein. Die Wissenschaften gehören auf die Universitäten. Die mildere Ansicht dagegen räumt ein, daß das Studium der alten Sprachen nicht für alle Stände nöthig und zweckmäßig sei und daß man selbst in den verschiedenen wissenschaftlichen Berufsarten der eigentlichen philologischen Gelehrsamkeit entbehren könne. Der grammatische Unterricht könne sehr erleichtert und mehr zur Verstandes- als Gedächtnißsache gemacht werden. Ueberhaupt aber solle der Unterricht in todten Sprachen nicht zu früh begonnen werden. Sinnesübungen und Verstan-

desübungen sollen vorangehen. Auszüge und Chrestomathieen der alten Classiker oder neuere Schriftsteller in gutem Latein seien zweckmäßiger zum Schulgebrauche als die Klassiker selbst. Griechische und hebräische Stylübungen und lateinische Verse sollen nicht verlangt werden. Neben den Sprachen, welche immerhin die Hauptsache auf Schulen bleiben sollen, dürfen auch andere Wissenschaften und Realien nicht hintangesetzt werden. Auf eine gute Methode des Unterrichtes sei auch in lateinischen Schulen weit mehr Bedacht zu nehmen, als früher geschehen, damit an die Stelle des Wortkrams eine Einführung der Jugend in den Geist der Alten trete.

§. 33. Pestalozzi und die Pestalozzianer.

Noch am Schlusse des achtzehnten Jahrhunderts begann seine schulreformatorische Thätigkeit ein Mann, dessen Streben seit 50 Jahren einen unermeßlichen, wohlthätigen Einfluß auf das Schul- und Erziehungswesen, namentlich in Deutschland, ausgeübt hat und dessen Grundsätze noch heute von allen denkenden Pädagogen als normgebende Gesetze des Unterrichtes anerkannt werden, wenn schon die Wespen nicht müde geworden sind, an ihnen zu nagen, und neuerdings, seit die Fluth den Pietismus wieder in die Höhe gehoben hat, wieder mehr als je ihren Stachel gebrauchen.

Joh. Heinrich Pestalozzi (geb. 12. Jan. 1746 in Zürich, gest. 17. Febr. 1827 in Brugg) war eine der seltensten und liebenswürdigsten Persönlichkeiten, welche das achtzehnte Jahrhundert hervor und zur Reife gebracht hat. Niemand konnte die Menschheit und sein Vaterland reiner und wärmer lieben, als er*): Niemand empfand tiefer und schmerzlicher die Gebrechen seiner Zeit, aber Niemand schien auch ungeeigneter, zur Abhülfe etwas Bedeutendes beizutragen. Niemand war offener und gerader in all' seinem Treiben, und doch wurde Niemand öfter und schnöder verkannt. Niemand entwarf hochherziger seine Lebensplane, und Niemand fand sich am Ende seines langen Lebens schrecklicher getäuscht. Niemand schien weniger, als P. zum Schullehrer gemacht, und doch hat dem deutschen Schulwesen im ganzen vorigen Jahrhundert kein Wort größere, nachhaltigere Früchte getragen, als Pestalozzi's: Ich will Schulmeister werden. In diesem Entschlusse, den er nach manchen mißlungenen Versuchen, seinem Volke zu helfen, faßte und ausführte, lag der Grundgedanke, der sein ganzes Leben erfüllte: dem armen in leibliches und geistiges Elend versunkenen Volke kann nur durch Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes geholfen werden. Da er aber die Quelle aller Uebel der Zeit in der Abirrung von der Natur fand, so war ihm klar, daß die Erziehung wesentlich naturgemäß sein müsse. Dieses Wort umfaßt daher das ganze Wesen des Pestalozzi'schen Bildungsprincipes. Es liegt hierin, 1) daß die menschliche Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur gewissen, festen, allgemeinen Gesetzen unterworfen sei; 2) daß die Erziehung „überall nichts gegen die Natur, sondern nur alles in Uebereinstimmung mit ihr" thun dürfe; 3) daß es also Aufgabe der Pädagogik sei, jene Naturgesetze aufzusuchen und daraus die einzig wahre, weil naturgemäße, Erziehungs- und Unterrichtsmethode

---

*) Pestalozzi selbst sagt in einem Briefe an seine Braut: „Mein ganzes Herz gehört meinem Vaterlande, ich werde Alles wagen, die Noth und das Elend in meinem Volke zu mildern."

d. h. die diesen Gesetzen entsprechende Behandlung der die Entfaltung der kindlichen Natur fördernden allgemeinen Elementarbildungsmittel abzuleiten. Pestalozzi glaubt, daß die Gesetze der geistigen Entwicklung für alle Menschen die nämlichen sind, wie die der physischen Natur, also der organischen Wesen der Pflanzen- und Thierwelt. Sie heißen: Entwicklung von Innen heraus (durch die innere Thätigkeit des Organismus), stetiges, allseitiges, harmonisches, stufenweises, nur durch die Individualität verschieden bedingtes Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Niederen zum Höheren. Daraus ergeben sich die methodischen Grundsätze der Erregung der Selbstthätigkeit (formale Bildung), der Lückenlosigkeit, der Anschaulichkeit und der Berücksichtigung der Individualität. Hinsichtlich der formalen Bildung sagt P.: „Der Jugendunterricht muß in seinem ganzen Umfange mehr kraftbildend als wissenbereichernd sein. Ohne Festhaltung dieses Grundsatzes ist keine Harmonie in den Anlagen des Kindes zu erzielen, und ohne diese wird unser Geschlecht im Gange seiner Ausbildung nicht menschlich kraftvoll, sondern bei der höchsten Anmaßung schwach und erbärmlich. Alles Lernen der Jugend soll Selbstthätigkeit, freies Erzeugen aus sich, lebendige Schöpfung sein." Da Pestalozzi die Natur und die natürlichen Verhältnisse überall respektirt, so legt er die erste Erziehung und Bildung des Kindes in die Hand der Mutter. Die Wohnstube ist ihm die erste, heilige Bildungsstätte und er sucht daher vor allem die Mütter für seine Grundsätze zu begeistern und mit seinen Elementarbildungsmitteln bekannt zu machen. (Buch der Mütter.) Was diese Bildungsmittel betrifft, so glaubt er sie in der Trias des Wortes, der Zahl und der Form zu finden. Daher liegt Sprachlehre, Formenlehre und Zahlenlehre all seinem Unterrichte zu Grunde; alle übrigen schließt er diesen an oder vielmehr ein. Er sagt: „Die Mittel, durch die sich die gesammte intellectuelle Kraft am leichtesten herausbildet, und die von der Natur selbst wesentlich und unveränderlich gegeben sind, sind Zahl, Form, Sprache. Auf das Hervorbringenkönnen und Verstehen der in ihnen liegenden Wahrheiten und Verhältnisse gerichtet, erzeugen sie die Verstandesbildung. Auf das Hervorbringenkönnen und Fühlen der in ihnen liegenden Schönheit und Harmonie gerichtet, erzeugen sie die ästhetische Bildung. Sie selbst zerfallen also an sich in eine reale und ideale Seite."

Was den Religionsunterricht betrifft, so war Pestalozzi ein Feind von der Art, wie zu seiner Zeit derselbe fast allgemein betrieben wurde, nämlich entweder als leeres Gedächtnißwerk, oder als unfruchtbares „Maulbrauchen". Ihm war die Religion die höchste Blüthe und Frucht des ganzen denkenden, fühlenden und wollenden Geistes. Er sagt unter Anderm: „Man sagte, die Kinder lernen nicht fromm sein, just darum, weil ich Alles that, die ersten Hindernisse der Frömmigkeit, die in der Schule gelegt werden, aus dem Wege zu räumen, und namentlich widersprach, daß das papageienartige Auswendiglernen des Heidelbergers die eigentliche Lehrart sei, nach welcher der Heiland der Welt das Menschengeschlecht zur Gottesverehrung und zu seiner Anbetung im Geist und in der Wahrheit emporzuheben gesucht habe. Es ist wahr, ich habe es ohne Scheu gesagt, Gott ist nicht ein Gott, dem Dummheit und Irrthum, Heuchelei und Maulbrauchen gefällt. Ich habe es ohne Scheu gesagt, die Sorgfalt, die Kinder richtig denken, fühlen und handeln zu lehren und die Segnungen des Glaubens und der Liebe in sich selber zu beleben und zu genießen, ehe man ihnen die Gegenstände der positiven Religion und ihre ewig unerörterten Streitpunkte als Mittel der Verstandesbildung und der Geistesübung in's Gedächtniß bohrt, sei nicht wider Gott und nicht wider die Religion." „Glaube an Gott," sagt er anderswo, „ist Stimmung des Menschen, gefühlt im Innersten seiner

Seele; er iſt vertrauender Kindesſinn der Menſchheit gegen den Vaterſinn der Gottheit. Kindesſinn und Gehorſam iſt nicht Reſultat und ſtete Folge einer vollendeten Erziehung, ſie müſſen frühe und erſte Grundlage der Menſchenbildung ſein.“ Auch hier alſo ſuchte er einen naturgemäßen, elementaren Gang aufzufinden. Die Elemente der Religion waren ihm Liebe und Dankbarkeit, Ehrfurcht, Vertrauen und Gehorſam. Dieſe wollte er aber zuerſt in dem Kinde als Gefühle gegen die Eltern entwickeln, in der Ueberzeugung, daß ſie ſich von da leicht und von ſelbſt auf Gott übertragen werden. „Ich muß Menſchen lieben, ich muß Menſchen trauen, ich muß Menſchen danken, ich muß Menſchen gehorchen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen, Gott zu gehorchen: denn wer ſeinen Bruder nicht liebet, den er ſiehet, wie kann er Gott lieben, den er nicht ſiehet?“ So legt Peſtalozzi die erſte Hinleitung des Kindes zu Gott in die Hand der liebenden und glaubenden Mutter. „Sie trägt,“ ſagt Peſtalozzi, „ihren Sinn, ihr Gefühl, ihren heiligen Glauben an Gott, als ihr höchſtes und als ein unmittelbar gewiſſes Gut, gleichſam durch einen göttlichen Anhauch, unmittelbar in die Seele des Kindes über.“ *)

Peſtalozzi fand im Laufe der Zeit viele Mitarbeiter an ſeinem menſchenfreundlichen Erziehungswerke. Er war der Mann, alle, die zu ihm kamen und länger in ſeiner Anſtalt zu Iferten verweilten, für ſeine Ideen zu begeiſtern und mit unauslöſchlicher Liebe zur Sache der Volkserziehung zu erfüllen. Niederer, Krüſi, Joſ. Schmid, Buß, Näf, Tobler, Ramsauer u. A. gehören zu ſeinen berühmteſten und thätigſten Mitarbeitern. Aber Schüler Peſtalozzi's wurden nach und nach alle bedeutenderen deutſchen Pädagogen. Keiner iſt, der nicht das Weſentliche ſeiner Grundſätze ſich angeeignet und darauf fortgebaut hätte. Die verdienten Pädagogen K. A. Zeller, v. Türk, Gruner, Denzel, Zerrauer, Stern, Harniſch, A. Krug, Dieſterweg, Curtmann u. A. können in engerem oder weiterem Sinne Peſtalozzianer genannt werden.

§. 34. Schluß.

Seit Peſtalozzi iſt kein pädagogiſcher Prophet mehr aufgeſtanden. Ob der pädagogiſche Canon mit ihm abgeſchloſſen iſt? Die Zeit wird es lehren. Nützen wir einſtweilen die wahren Ideen des großen Schweizers, um Schule und Haus vom alten Wuſte pädagogiſcher Unnatur und Unvernunft möglichſt zu reinigen! An apokryphiſchen Supplementen fehlt es inzwiſchen nicht. Der litterariſche Markt war noch nie ſo überführt mit pädagogiſchen Produkten, als

---

[1]) Die hauptſächlichſten Schriften Peſtalozzi's, in welchen ſeine pädagogiſchen und methodiſchen Grundſätze von ihm und Anderen entwickelt ſind, ſind folgende:

Abendſtunde eines Einſiedlers. 1780.

Lienhard und Gertrud; ein Buch für das Volk. 1781.

Chriſtoph und Elſe. 1782.

Nachforſchungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menſchengeſchlechts. 1798.

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Verſuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder ſelbſt zu unterrichten. 1801.

Wochenſchrift für Menſchenbildung. 1809 ff. (Beſonders die Lenzburger Rede.)

Vrgl. Peſtalozzi's ſämmtliche Schriften, 15 Bde. Stuttgart und Tübingen bei Cotta 1819 — 1826.

Meine Lebensſchickſale als Vorſteher meiner Erziehungsinſtitute in Burgdorf und Iferten. 1826. Schwanengeſang.

seit einem Vierteljahrhundert. Nur eine Schrift, die geistreichste am Anfange dieser Periode, sei mir erlaubt, hier zu nennen: Levana, oder Erziehlehre, von Jean Paul. 2te Aufl. Stuttgart und Tübingen 1814. 3 Bdchn.; und eine der jüngst erschienenen: Erziehungslehre von Schleiermacher, herausg. v. Platz, Berlin 1849.

Daß das eigentliche Volksschulwesen in dieser Zeit, hauptsächlich durch Anregung von Iferten, außerordentlich gewonnen habe, extensiv und intensiv, könnte nur ein unbedingter Lobredner der „guten alten Zeit" leugnen. In Preußen, Bayern, Württemberg, Baden und vielen kleineren deutschen Staaten ist zur Hebung des Schulwesens namentlich durch Errichtung von Schullehrerbildungsanstalten (Seminarien) sehr viel geschehen. Daß die geistige Hebung des Volkes vorzugsweise von gehobenen Schulen ausgehen müsse, daß die Hebung der Schule hauptsächlich auf der Bildung der Lehrer beruhe, und daß diese Lehrerbildung nur durch eigens dazu eingerichtete Seminarien auf ihrer Zeit- und Zweck-gemäßen Höhe erhalten werden könne, das sind Wahrheiten, welche man wohl unentreißbare Errungenschaften unseres Jahrhunderts nennen kann. Daß es auch pädagogische Reaktionäre gibt, die uns diese Errungenschaften verdächtigen und entreißen möchten, darf uns weder irre noch bange machen. Wenn aber in den letzten Jahren unter dem Lehrerstande fast allgemein das Verlangen nach Lostrennung der Schule von der Bevormundung der Kirche laut geworden ist, so sollten die Wächter der Kirche, anstatt die Seminarien und die Lehrerbildung zu verdammen, lieber in ihren eigenen Busen greifen. In den Einrichtungen der Kirche, wie sie sind, nicht wie sie sein sollten, und in der Art, wie von ihnen (den Wächtern) das Kirchen- und Schulregiment geführt wird, werden sie die Erklärung dieser ihnen befremdlichen Erscheinung unschwer finden, zugleich aber auch die Aufforderung, das Verhältniß zwischen Kirche und Schule, zwischen Kirchen- und Schuldienern, so lange es noch Zeit ist, angemessener zu gestalten. Der Staat aber bedenke, daß er sich nicht nur eines Unrechtes, sondern auch eines offenbaren Widersinnes schuldig macht, wenn er die Lehrer einerseits hungern läßt und mit Geringschätzung behandelt, andererseits ein Ideal von Intelligenz, Lehrerweisheit, Moralität, Pflichteifer und Loyalität fordert, und sodann höchlich erstaunt und erbost ist, daß diese gedrückten, mit Mangel kämpfenden Lehrer, als das ganze Volk sich erhob, nicht ruhig sitzen blieben.

Was die Schulmethodik betrifft, so ist seit Pestalozzi so viel geschrieben, versucht und wieder verlassen worden, daß der Raum nicht gestattet, hier auch nur einen Theil des Bedeutenderen anzuführen. Nur zwei Männer mögen zum Schlusse als Methodiker genannt werden, J. B. Graser (1766 bis 1841) und J. Jacotot (seit 1818 Professor in Löwen, st. 1840 in Paris), weil diese[1]) nicht nur einzelne Mauersteine am pädagogischen Dome behauen, sondern ein eigenes, auf neuen Principien ruhendes Gebäude aufzuführen versucht haben, — jener auf dem Grundsatze: „Der werdende Mensch muß durch die Unterstützung der Reifen dahin gelangen, daß er in der Welt sein ganzes Sein auf eine des Menschen würdige Weise durch sich selbst zu begründen ver-

---

[1]) Graser in den Schriften: Divinität, oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung mit besonderer Anwendung auf eine neue Elementarunterrichts-Methode. Hof 1811; und: Die Elementarschule für's Leben, 4te Aufl. Hof 1839—1841. 3 Bde.

Jacotot in dem Werke: Enseignement universel (deutsch v. Krieger. Zweibrücken 1833.)

möge"; dieſer auf 3 paradox klingenden Sätzen: „Alle Menſchen haben gleiche Intelligenz"; „Alles iſt in Allem"; „Jeder Menſch kann ſich ſelbſt unterrichten"; — während andere berühmte Methodiker, wie der Engländer Hamilton (ſt. 1831), der Schleſier Ruthardt u. A. nur einzelne Fächer, namentlich den Unterricht in fremden Sprachen zu reformiren ſtrebten, oder, wie die Engländer Dr. Andr. Bell (ſt. 1832) und Joſ. Lancaſter (geb. 1771) nur die Schuleinrichtung verbeſſerten.

Langſam baut die Zeit, jeden Stein erſt erprobend und, wenn er die Probe nicht beſteht, wieder ausſtoßend; am langſamſten, wenn es, wie bei der Erziehung, einen Bau gilt, der alle Theile der Geſellſchaft, die Bewohner der Hütten, wie der Paläſte umfaſſen ſoll, ja ein Bauwerk, in welchem die Menſchheit ſich ſelbſt erbaut. Werde jedoch Keiner müde, ihr als Handlanger zu dienen, mag auch, was er ihr zu reichen hat, nur ein Sandkorn ſein! [1])

---

[1]) An Bearbeitungen der Geſchichte der Erziehung, namentlich ſolcher, die das Ganze umfaſſen, haben wir noch keinen Ueberfluß. In dem vorſtehenden Ueberblicke ſind folgende verglichen und benützt worden:

Fr. H. Chr. Schwarz, Geſchichte der Erziehung. 2 Bde. 2te Auflage. Leipzig 1829.

Fr. Cramer, Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts. Elberfeld 1832. 2 Bde.

A. H. Niemeyer, Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts. 7. Aufl. 1826. 3ter Band.

Karl v. Raumer, Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klaſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit. 2te Aufl. Stuttgart 1846. 2 Bde.

Emil Anhalt, Darſtellung des Erziehungsweſens im Zuſammenhange mit der allgemeinen Culturgeſchichte. Jena 1846.

K. Roſenkranz, die Pädagogik als Syſtem. Königsberg 1848.

G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 2te Aufl. Gießen 1849. (§. 7.)

Druckfehler-Verzeichniß.

xxv Z. 14 v. u. lies: ihm ſtatt ihnen.

xxvi Z. 23 v. o. lies: mehr weich als hart ſtatt: mehr hart als weich.

Einleitung.

Der Mensch ist von Geburt wenig mehr als nichts; aber er kann nicht viel weniger als Alles werden. Hierauf beruht seine Erziehungsfähigkeit und seine Erziehungsbedürftigkeit. Denn was er werden kann, das soll er werden. Weil er aber noch sehr wenig ist, so bedarf er hiezu fremder Hilfe, und diese heißt Erziehung. Erziehen heißt also, dem Menschen helfen, das zu werden, was er von Geburt nicht ist, aber vermöge seiner Natur werden kann und vermöge seiner Bestimmung werden soll. Warum aber nur helfen? Warum nicht selbst dazu machen? Eben weil er es nur werden kann. Das Werden jedes organischen Wesens ist ein Sichvoninnenentwickeln. Was es nicht durch innere Entwicklung wird, das wird es gar nicht. Dasjenige aber, was durch diese Entwicklung zu Tage kömmt, muß nothwendig zuvor in ihm gelegen sein, d. h. was es wird, das wird es allein aus sich. Doch nicht allein durch sich. Jede Entwicklung, auch die des Menschen, bedarf von außen eines Anstoßes, eines Nährstoffes und einer Leitung. Wie seine innere Entwicklung zur äußeren Erscheinung wird, so ist auch ihre Erregung, ihr Wachsthum und ihre Richtung von der Außenwelt bedingt. Dieser Einfluß eines Aeußern auf die Entwicklung eines Inneren, durch welchen es Anstoß, Stoff und Richtung empfängt, heißt Erziehung im weitesten Sinne. Hiemit ist die Hilfe, welche die Erziehung dem Menschen in seinem Werden zu leisten hat, vollständig begränzt. Sie erregt, nährt und leitet — Ziel und Weg gibt die Natur und das Leben.

Mit dem allem ist jedoch noch kein specifischer Unterschied zwischen der Erziehung des Menschen und eines Thieres oder einer Pflanze gegeben. Auch das Thier und die Pflanze ist einer inneren Erregung fähig und wird durch Nahrung und Leitung dem von der Natur gesteckten Ziele zugeführt. Der Unterschied aber ist, daß das ganze Werden des Thieres (der Pflanze) allein von dem äußeren erziehenden Einfluß mit Nothwendigkeit abhängt, während das Werden des Menschen nur durch seine freie Selbstthätigkeit vollendet werden kann. Das Thier wird durch die Erziehung Alles, was es überhaupt werden kann. Der Mensch kann, was er werden soll, nie durch fremde Hilfe allein werden. Die Erreichung seines wahrhaft menschlichen Zieles ist wesentlich durch die Freiheit seiner eigenen Selbstthätigkeit bedingt. Darin beruht sein Vorzug vor dem Thiere. Nur der Mensch kann sein eigener Erzieher sein, ja er muß es sein, wenn er sein Ziel erreichen soll, denn Selbsterziehung ist

selbst ein wesentlicher Bestandtheil seines Zieles. Daraus folgt, daß jede gute Erziehung zur Selbsterziehung führen und darin enden muß. Einen Menschen erziehen heißt mithin im engsten Sinne: ihm, so lange er noch nicht fähig ist, sein eigener Erzieher zu sein, durch Erregung seiner natürlichen Kraft, durch Darbietung des angemessenen geistigen Nährstoffes und durch Ueberwachung der Richtung seiner Entwicklung dazu helfen, daß er sein eigener Erzieher werde, d. h. daß er aus eigener freier Willensbestimmung dem mit klarem Bewußtsein erkannten und gewollten, in seiner Natur gegründeten Ziele sich nähere. In diesem Sinne wird der Mensch allein erzogen; Thiere und Pflanzen können nur gezogen werden. Erziehung ist also ein wichtiges Vorrecht des Menschen, Selbsterziehung seine wahre Menschenwürde.

Erziehen heißt ein Wesen, das sein natürliches Ziel noch nicht erreicht hat, diesem Ziele entgegenführen. Das Ziel der Erziehung liegt stets höher, als der zu Erziehende steht. Ja es liegt für den Menschen in einer unendlichen Höhe, bei Gott selbst. Erziehen heißt mithin emporheben, was niedrig ist, aber seiner Naturanlage gemäß hoch werden soll. Selbsterziehung ist die innere durch freie Willensbestimmung bewirkte stetig fortschreitende Erhebung seiner Selbst zum Ziele der Gottähnlichkeit.

Aber auch derjenige, welcher eines Anderen Erzieher zur Selbsterziehung sein will, muß höher als der Zögling stehen; er muß ihn zu sich heraufziehen; er muß die Stelle des selbsterziehenden Willens vertreten, allmälig aber dem letzteren Raum machen. Daher kann nur der Mensch des Menschen Erzieher sein, und nur unter Menschen und durch dieselben wird der Mensch zum Menschen. Dagegen vermag er seine Menschlichkeit nur durch sich selbst zur Gottähnlichkeit zu erheben.

Indem wir Andere erziehen, erziehen wir uns selbst. Denn wir können dem Andern nur die Erziehung geben, die wir selbst haben, und indem wir sie einem Andern geben, wird sie in uns selbst erneuert, bestärkt, befestigt, ergänzt, indem wir unsern stellvertretenden Willen an dem Andern wirken lassen, wirkt er in uns selbst und gewinnt neue Stärke und Sicherheit. Darum ist jeder Mensch in gewissem Sinne zum Erzieher bestimmt, nicht nur daß er die Dankesschuld, welche die Erziehung ihm auferlegt hat, abtrage, sondern auch die Frucht derselben an sich selbst zur Reife bringe.

Die Erde ist, so weit sie von Menschen bewohnt wird, eine Erziehungsstätte. Die ganze Menschheit besteht aus Zöglingen und Erziehern und letztere sind in gewissem Sinne beides zugleich, erstere aber sollen das Letztere werden, ohne aufzuhören, das Erstere zu sein.

Die Allgemeinheit dieser der Menschheit eigenthümlichen Erziehungsaufgabe tritt noch deutlicher hervor, wenn wir die Einzelnen Lebens-Gemeinschaften betrachten, welche den neugebornen Menschen alsbald nach seiner Geburt in sich aufnehmen. Sie heißen Familie, Kirche, Staat. Die meisten von Menschen gestifteten Verbindungen setzen eine gewisse Reife voraus und daher ein gewisses Alter für den Eintritt fest. Natürlich! Sie fordern von ihren Mitgliedern sogleich bestimmte Leistungen, welche durch einen gewissen Bildungsgrad bedingt sind. Die genannten Lebensgemeinschaften dagegen setzen bei ihren Mitgliedern nichts voraus, als die Fähigkeit, etwas zu werden. Denn sie sind eben dazu bestimmt, ihren Mitgliedern die noch fehlende Bildung zu geben. Sie sind ihrem ganzen Zweck und Wesen nach Erziehungsstätten. Darum wollen sie nicht nur schneiden, was Andere gesäet haben, sondern was sie selbst gepflanzt haben. Sie erfüllen ihre Bestimmung nur in dem Maße, in welchem sie diesen ihren Erziehungszweck erkennen und erfüllen. Je mehr sie diesem Zwecke dienen, desto

mehr sorgen sie für ihre eigene Frische und sichern ihre Dauer. Vernachlässigen sie dagegen diesen Bildungszweck, so beschleunigen sie eben damit ihren Untergang und verdienen als dürre, unfruchtbare Aeste vom Lebensbaume abgehauen zu werden. Die Familie ist das Element der beiden anderen Lebenskreise und gleichsam ihr Typus. Sie ist der Stamm in dem Lebensbaume der menschlichen Gesellschaft, Kirche und Staat sind die zwei daraus hervorgehenden und ihre Säfte daher beziehenden Aeste. Alle drei aber stehen unter einander in der innigsten Wechselwirkung.

Kein Staat, keine Kirche, keine Familie kann sich dieser Aufgabe entziehen. Keine hat sie noch gänzlich verkannt, keine aber auch bis heute noch vollkommen gelöst. Ueber die Erziehungsbestrebungen der Staaten und Kirchen richtet die Geschichte, und hat zum Theil schon gerichtet.

Die Aufgabe der Erziehung ist leicht und schwer. Leicht, wenn man bedenkt, daß die Natur selbst, welche Ziel und Weg vorschreibt, auch das Meiste zur Erreichung des Zieles thun muß, und daß dem Erzieher nur die Aufgabe bleibt, schädliche Einflüsse aus dem Kreise des Kindes zu entfernen, wohlthätige in den Bereich seiner Wahrnehmung zu bringen. Schwer, wenn man erwägt, daß jeder Zögling nach seiner besonderen Individualität erzogen werden muß, und diese in jedem eine andere mannigfach modificirte ist, ferner daß der Zögling ein freies Wesen ist, endlich daß der Erzieher in der Wahl der besten Erziehungsmittel immerhin vielfach beschränkt ist, weßhalb er weder alle schädlichen Einflüsse zu entfernen, noch alle wohlthätigen herbeizuführen vermag. Wenn schon von den auf der niedrigsten Stufe des Organismus stehenden Wesen, in deren Entwicklung das Gesetz der Nothwendigkeit unbestritten herrscht, tausende durch äußere schädliche nicht abzuhaltende Einwirkungen verkümmern, verkrüppeln oder zu Grunde gehen, um wie viel zweifelhafter muß der Erfolg der Erziehung bei einem Wesen sein, in welchem das Gesetz der Freiheit den wichtigsten, aber irrationalen Coëfficienten bildet. Man braucht daher nicht von ursprünglicher, substantieller Verderbniß menschlicher Natur zu träumen, um das Geschäft des Erziehers für ein höchst schwieriges, und den Erfolg der Erziehung für einen wenig gesicherten zu halten. Es ist ein Ringen der Menschheit mit ihrer eigenen Unvollkommenheit, um sich im einzelnen Individuum wie in der ganzen Gattung über sich selbst zu erheben. Aber das richtige Verhältniß zwischen Nothwendigkeit und Freiheit, zwischen fremder Einwirkung und Selbstbestimmung zu finden ist um so schwerer, als jede allgemeine Regel in jedem menschlichen Individuum eine modificirte Anwendung findet.

Die Erziehungslehre ist ebensowohl eine Wissenschaft der Erfahrung als der Reflexion.

Erziehungslehre.

Der Gegenstand der Erziehung ist der Mensch nach Leib und Seele, und zwar in seinem unentwickelten, unvollkommenen Zustande; ihr Zweck, die natürliche Entwicklung seiner leiblichen und geistigen Anlagen auf naturgemäße Weise so zu fördern, daß das von der Natur beabsichtigte Ziel möglichst vollkommen und sicher erreicht werde. Dies setzt vor allem voraus, daß Anlagen im Menschen von Natur vorhanden sind, daß sie entwickelt werden können und sollen, und daß diese Entwicklung ein gewisses letztes Ziel hat, dem sie sich nähern soll, weßhalb jede das Ziel verfehlende Richtung in der menschlichen Entwicklung als Abweg und Verirrung zu betrachten wäre. Die Lehre vom Menschen, seiner Bestimmung, seinen natürlichen Anlagen und deren naturgemäße Entwicklung (Psychologie und Anthropologie) bildet daher die nothwendige Grundlage der Erziehungslehre und den ersten Theil derselben.

I.

Lehre vom Menschen als Gegenstand der Erziehung.

An dem Menschen als Erziehungsobjekt fallen sogleich zwei Theile, Leib und Seele, ebensowohl in ihrer Verschiedenheit als in ihrer Uebereinstimmung und Zusammenwirkung in die Augen. Betrachtet man sie einzeln jedes für sich, so scheinen sie nicht nur verschieden, sondern Gegensätze. Betrachtet man sie aber in ihrer Verbindung, so erscheinen sie nicht nur als ganz für einander gemacht, sondern als die beiden nothwendigen Faktoren zu dem Produkt, das wir Leben heißen, jeder den andern ergänzend und der Ergänzung des andern bedürfend, jeder vom andern bestimmt und den andern bestimmend; beide, wenn schon in Gedanken trennbar, in der Wirklichkeit unzertrennlich und nie anders als gemeinsam wirkend.

Wenn also auch die Wissenschaft Leib und Seele zu trennen pflegt, so ist es für den Erzieher weit wichtiger, sie in ihrer unzertrennlichen Wechselwirkung

aufzufassen und zu beobachten, und für die Erziehung, auf keinen Theil ohne stete Berücksichtigung des andern einzuwirken.

Dem Leibe nach steht der Mensch an der Spitze der Thiere. Er hat den vollkommensten thierischen Leib, indem er theils die Vorzüge verschiedener höchster Ordnungen des Thierreiches in sich vereinigt, theils Eigenschaften besitzt, welche sich in gleichem Maße bei keinem Thiere finden. Namentlich übertrifft er in der größeren Ausbildung des Gehirns, dieser geheimnißvollen Werkstätte aller Geistesverrichtungen, jedes Thier, was auf die natürliche geistige Ueberlegenheit des Menschen unmittelbar hinweist. *) Nehmen wir hiezu den aufrechten Gang, zu welchem der Mensch unter allen lebendigen Geschöpfen allein durch die ganze Einrichtung seines Körpers (was sich namentlich in dem ganzen Bau des Knochengerüstes, in der Stellung des Schädels, in der Beschaffenheit der Wirbelsäule und des Beckens, in der großen Ausbildung der untern Gliedern und ihrem Verhältniß zum Fuß, ferner im Bau der Brust und der Lage des Herzens, in der Stärke der Muskeln, welche am menschlichen Beine die hervorstehenden Waden bilden, und selbst in der Vertheilung der Arterien erkennen läßt **) bestimmt ist, so macht sich uns auch hierin das Bestreben der Natur bemerklich, ihren Erstgebornen auch leiblich nicht nur vor den übrigen Erdgeschöpfen auszuzeichnen, sondern ihn auf einen noch höheren Vorzug, den des freien geistigen Denkens und Wollens, der Fähigkeit, seinen geistigen wie leiblichen Blick über die Erde zu erheben, hinzuweisen.

In der That ist auch erst durch den Geist eine specifische Verschiedenheit, beziehungsweise Erhebung des Menschen über das Thier gegeben. Als geistiges Wesen steht der Mensch nicht mehr an der Spitze der Thiere, sondern schlechthin über denselben. Nur ein bedauerliches Uebersehen dieses specifischen Unterscheidungsmerkmales konnte den großen Linné verleiten, den Menschen mit den Affen und Fledermäusen in eine Gruppe (die Primaten) zu stellen. Selbst wenn der berühmte Cuvier aus dem Menschen eine besondere Ordnung der Säugethiere bildet (Zweihänder), so ist diese Eintheilung offenbar nur vom menschlichen Leibe hergenommen, mithin der Mensch nicht als ein überwiegend geistiges Wesen, was er doch ist und was sein charakteristisches Merkmal ausmacht, betrachtet. Zwar entspricht der menschlichen Seele, als Lebenskraft, in jedem organischen Wesen eine innere Kraft, welche die in dem organischen Körper (sei es eine Pflanze oder ein Thier) zu einem Ganzen vereinigten Theile und Kräfte in ihrer Thätigkeit erhält und bestimmt, mithin zur naturgemäßen Aeußerung von innen treibt. Pflanzen und Thiere haben eine Lebenskraft, mithin ein Leben. Allein der große Unterschied zwischen dem Leben der Pflanzen, der Thiere und des Menschen besteht darin, daß dem Pflanzenleben nur eine unbewußte, dem Thierleben zwar eine bewußte, aber keine selbstbewußte Lebenskraft zu Grunde liegt. Nur der Mensch ist des Selbstbewußtseins fähig. Die selbstbewußte Lebenskraft nennen wir Geist. Das Thier hat eine Seele; aber nur der Mensch einen Geist. Selbstbewußtsein ist das erste specifische Unter-

---

*) W. C. L. Martin, Naturgeschichte des Menschen; aus dem Englischen übers. v. Moritz und Thomä, 1844. S. 21. „Das hervorstechendste Merkmal des menschlichen Gehirnes besteht in der ungewöhnlichen Ausbildung der Hemisphären des großen Gehirns. Kein Thier, welches immerhin das Verhältniß seiner Gehirnmasse zu seiner Körpermasse sein mag, gibt dazu eine Parallele. Kein vierfüßiges Thier kommt dem Menschen gleich in der Größe der Gehirnhemisphäre, des Theils des ganzen Organes, welcher als das hauptsächlichste Instrument der intellektuellen Thätigkeit dient."

**) S. Martin's Naturgeschichte des Menschen, übersetzt von G. Moritz und Dr. C. Thomä, S. 27—33.

scheidungsmerkmal der Menschenseele von der Thierseele. Hieran reiht sich aber von selbst das vernünftige Denken und das vernünftige Wollen; denn beides ist durch das Selbstbewußtsein wesentlich bedingt.

Der Mensch wird nicht mit Selbstbewußtsein geboren. Auch das Selbstbewußtsein entwickelt sich in ihm erst allmälig. Noch weniger kann man im eigentlichen Sinne von angebornem Verstand, angeborner Vernunft, angebornem Gedächtnisse, angeborner Willenskraft u. dgl. reden. Alle diese später so entschieden hervortretenden, den Menschen charakterisirenden Thätigkeiten sind gleichwohl nichts als Produkte der Entwicklung, und dies der Grund, warum sie anfangs gar nicht, dann aber in verschiedenen Individuen und auf verschiedenen Entwicklungsstufen verschieden hervortreten. Daß aber diese Vermögen (vernünftiges Denken und Wollen 2c.) in der Seele des Menschen sammt dem Selbstbewußtsein sich entwickeln können, ja bei normalem Verlaufe der Entwicklung zum Vorschein kommen und zum Eigenthum der menschlichen Seele werden müssen, das ist des Menschen Vorzug, und das begründet sein Recht auf den Namen eines vernünftigen, geistigen Geschöpfes und auf seine unbedingte Ueberordnung über die solcher Entwicklung nicht fähige Thierwelt. Denn es setzt eine ursprünglich verschiedene Organisation, eine rein menschliche Anlage voraus.

Alle Seelenthätigkeit läßt sich auf ein zweifaches, aber stets gemeinsam wirkendes, dem Menschen angebornes Element zurückführen, die Fähigkeit, äußere Eindrücke aufzunehmen und zu empfinden (Reizempfänglichkeit, Receptivität) und die Fähigkeit, sich auf das Aeußere zu richten (Spontaneität), um es zum Objekt der Thätigkeit zu machen. *) Das Zusammenwirken beider Elemente erzeugt in der Seele Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen. Vorstellen, Fühlen und Begehren sind demnach drei nur durch das verschiedene Verhältniß der zusammenwirkenden Faktoren unter sich verschiedene Thätigkeiten der Seele.

Die Seele ist in dieser dreifachen Weise von dem ersten Augenblicke an, wo sie durch ihre Receptivität und Spontaneität mit der Außenwelt in Verkehr tritt, thätig. Allein diese Thätigkeit ist anfangs extensiv und intensiv schwach. Ihr Anfang liegt außer den Gränzen der Beobachtung, und wo sie in diese Gränzen eintritt, scheint sie uns noch wenig über dem Nullpunkte zu stehen. Aber sie wächst mit jedem Tage, ja in jedem Augenblicke. Es ist der ganz ähnliche Prozeß, den wir bei jeder Pflanze und jedem Thiere bemerken. Es ist ein allmäliges Wachsen der Kraft; jeder Fortschritt enthält den Keim eines weiteren Fortschrittes, so wie er aus den früheren hervorgegangen ist. In jedem Augenblicke setzen sich neue Erzeugnisse der Seelenthätigkeit an, und geben dadurch weiteren Früchten Stoff und Mittel.

So allmälig und stetig, ja in den einzelnen Momenten unmerklich diese Entwicklungsreihe fortschreitet, so lassen sich in ihr doch gewisse Stufen unterscheiden, die eine entschiedene Eigenthümlichkeit zeigen. Sie sind für die Erziehung von der höchsten Wichtigkeit, denn indem sie dem Erzieher jedesmal das natürliche Bild seines Zöglings von einer neuen Seite zeigen, belehren sie ihn, durch welche Windungen die Entwicklung des Zöglings aufwärts steigt, und indem auf jeder dieser Stufen jede geistige Kraft eine eigene Stellung einnimmt, und auf diesem Verhältniß zu den übrigen ihr besonderer Werth beruht, lernt der Erzieher den Werth erkennen, der jeder dieser Kräfte in jedem

---

*) Nach dem Sprachgebrauch des Psychologen Christian Weiß: Sinn und Trieb.

Augenblicke zukommt. Dies wird ihn ebensowohl vor der Ueberschätzung einer einzelnen Kraft, welche zur einseitigen und schädlichen Bevorzugung derselben führen könnte, als auch vor einer zu geringen Schätzung derselben, durch die er zu einer bedauerlichen Versäumung derselben verleitet werden könnte, bewahren.

Diese Hauptentwicklungs- und Erziehungsstufen sind so ausgeprägt, daß sie selbst in der Sprache ihre althergebrachte Bezeichnung gefunden haben. In unserer wie in allen anderen Sprachen wird Kindheit, Knabenalter, Jünglingsalter, Mannesalter und Greisenalter unterschieden und die drei ersteren dem Erziehungsalter zugewiesen. Um so schwerer ist die Gränze zwischen diesen Entwicklungsstufen zu bestimmen. Sie fließen unmerklich in einander über. Auch die Zeit kann keine allgemeine genaue Bestimmung abgeben, da die Entwicklung bald schneller, bald langsamer fortschreitet. Es bleibt mithin nur übrig, die wesentlichen Merkmale jeder Stufe zu einem charakteristischen Bilde zusammenzufassen und übrigens hinsichtlich der Zeitbestimmung einen weiteren Rahmen zu gestatten.

Das ganze Leben des Menschen kann genauer in Frühalter, Mittelalter und Spätalter eingetheilt werden. Nur das Frühalter ist das eigentliche Erziehungsalter. Zu ihm gehört die Kindheit, welche wieder in die erste (bis zum Ende des dritten Jahres) und in die zweite Kindheit (bis Ende des siebenten Jahres) zerfällt, das Knabenalter, welches bis in's vierzehnte oder fünfzehnte Jahr reicht, und das Jünglingsalter, welches sich etwa mit dem zweiundzwanzigsten oder dreiundzwanzigsten Jahre endigt. Die alte Abstufung des Lebens nach siebenjährigen Perioden zeigt sich wenigstens im Frühalter durch die Erfahrung ziemlich bestätigt, so viele Ausnahmen es auch geben mag.

Weit wichtiger als die Zeitbestimmung ist jedoch die Auffindung der charakteristischen Merkmale jeder dieser Entwicklungsstufen.

Diese ergeben sich aus der Entwicklungsgeschichte des Menschen, wie die Erfahrung uns dieselbe täglich vor Augen stellt.

Das erste Lebenszeichen des neugebornen Kindes ist, daß es athmet. Hiemit tritt es in den Verkehr mit der Außenwelt, und namentlich unter den Einfluß der atmosphärischen Luft, dieser feinen, beweglichen, Alles durchdringenden und umgebenden elastischen Flüssigkeit, welche vom ersten bis zum letzten Athemzuge ein unentbehrliches Lebenselement zu sein bestimmt ist. Aber diese Eröffnung des Verkehrs mit der es umgebenden Körperwelt ist keine ganz freundliche. Das beweist der gewöhnlich erfolgende, mehr oder minder schmerzliche oder unwillige, jedenfalls durch die äußere Einwirkung ausgepreßte Klageschrei, womit das Kind seine neue, ungewohnte Lage begrüßt. Es ist seine erste, unwillkürliche Reaktion gegen fremde Einwirkung, sein erster Protest, den es gegen jeden Versuch einlegt, es als Sache zu behandeln. Natürlich wird derselbe von seinen Freunden als Beweis des eigenen Lebens mit Freuden angenommen und nach der Kräftigkeit dieser ersten Lebensäußerung auf die Größe der inwohnenden Lebenskraft selbst geschlossen.

Neben der Luft aber machen ohne Zweifel die noch feineren unwägbaren Lebensstoffe (Elektricität, Magnetismus, Licht) ihren nie ruhenden Einfluß auf den neuen Ankömmling geltend. Indessen ist dieses nur in Betreff des Lichtes bemerklich. Das Auge des Neugebornen wird von dieser seltsamen Erscheinung unwillkürlich und unwiderstehlich angezogen, aber auch vom Uebermaße geblendet und abgestumpft. Besonders ist diese Anziehungskraft alsdann deutlich, wenn das Licht mitten in der umgebenden Dunkelheit, gleichsam in einem Punkte vereinigt (z. B. in einer angezündeten Kerze) in den Gesichtskreis des Kindes gelangt.

Von nun an üben Luft und Licht den größten, entschiedensten, umfassendsten Bildungseinfluß auf das Kind. Die erstere öffnet ihm nicht nur die Lunge und dadurch die Stimme, sondern auch sein Ohr, den wichtigsten Kanal zum kindlichen Geiste. Das letztere öffnet ihm das Auge und führt ihm die Wunder der sichtbaren Welt vor, um an ihr allmälig die innere Welt zu entfalten und zu beleuchten. Unglückselig, wem die Natur diese beiden Thore unerbittlich verschlossen hat, so daß Licht und Luft sie nicht zu öffnen vermögen!

So übermächtig anfangs die Außenwelt auf das Kind einwirkt, so zeigt sich doch bald, daß unter dieser Einwirkung und durch dieselbe die innere Kraft des Kindes von Tag zu Tag mehr erstarkt, bis sie aus dem Zustande der Knechtschaft zur Freiheit und endlich zur Herrschaft über die äußeren Einflüsse sich emporringt. Das Auge, anfangs vom Licht beherrscht und geblendet, gewöhnt sich allmälig, nicht nur das Licht zu ertragen, sondern es beliebig zum Sehen zu benützen. Es folgt nicht mehr unwillkürlich dem Zuge des stärkeren Lichtes, sondern es wählt sich willkürlich die Gegenstände, die es im Lichte besehen möchte. Die Hand, die anfangs unthätig da lag, dann unwillkürlich und unsicher umhertappte, gewöhnt sich, dem Auge zu dienen, indem es nach dem greift, was das Auge sieht. Die Stimme, anfangs ein einförmiges, ungeordnetes, unwillkürliches Geschrei, fängt an Ausdruck eines bestimmten Begehrens zu werden, indem sie dasjenige benennt, was das Auge sieht, und wonach die Hand greift. So kommt Ordnung und Uebereinstimmung in die Thätigkeiten des Kindes. Sie beweist das Dasein einer Seele, welche dem Auge, der Hand und der Stimme Richtung und Ziel gibt, und läßt die Bewegungen dieser Leibesorgane zugleich als Seelenthätigkeiten erscheinen. Hieraus wird aber auch von selbst klar, daß die Entwicklung des Körpers und der Seele gleichmäßig mit einander fortschreitet, und am wenigsten in der ersten Entwicklungsperiode getrennt werden kann. Das Wachsthum der Glieder, das Festerwerden der noch weicheren Knochen, die Ausdehnung der Lungenflügel, die Ausbildung des Gehirns, die größere Wirksamkeit der Nerven, der Durchbruch der Milchzähne — sind lauter Erscheinungen, die die Seele des Kindes nicht minder berühren, als seinen Körper, und ebensowohl das geistige, als das leibliche Wachsthum bedingen und beurkunden. Insbesondere zeigt sich das in der allmälig zunehmenden Thätigkeit der Sinne. Gerade die obersten Sinne, Gesicht und Gehör, entwickeln sich in dem Kinde am frühesten und liefern dadurch für die geistige Entwicklung desselben den ersten Beitrag von unberechenbarer Wichtigkeit, während die niederen Sinne, Tastsinn, Geschmack- und Geruchsinn weit später zur Entwicklung und noch später zur Freiheit gelangen. Wiederum ist es der Geist, der den Sinn des Gehörs und des Gesichtes zur rascheren Entwicklung bringt, weil er sich mit ihrer Thätigkeit vorzugsweise beschäftigt und sie dadurch in beständiger Uebung erhält. Hieraus erklärt sich, daß bei Mangel an einem der genannten Sinne die geistige Entwicklung des Kindes zurückbleibt, und daß bei ursprünglich mangelnder geistiger Fähigkeit (Erregsamkeit) auch die Entwicklung der Sinnenthätigkeit langsam und dürftig vorwärts schreitet. (So bei den Cretinen.)

Mit der Entwicklung der Sinnenthätigkeit entwickelt sich die Vorstellungskraft des Kindes. Je bestimmter die Thätigkeit der Sinne wird, desto klarer und bestimmter werden die Vorstellungen. Jeder Sinn trägt durch seine Thätigkeit zur Erweiterung, Aufklärung oder Berichtigung der Vorstellungen bei. Daher kann auf die Vermehrung und Richtigkeit der Vorstellungen des Kindes nicht anders eingewirkt werden, als durch Uebung der Sinne im richtigen Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen, und im Hinrichten der Sinne auf die

geeigneten Gegenstände des Vorstellens. Jede Sinnenwahrnehmung übt nicht nur sowohl das leibliche Organ, als auch die vorstellende Seele, sondern sie läßt auch in der letzteren einen Eindruck (eine Spur) zurück, der es möglich macht, daß sich die Seele der gehabten Wahrnehmung wieder erinnere. Wäre in der Seele gar kein Eindruck zurückgeblieben, so würde es dieser unmöglich sein, die Wahrnehmung oder vielmehr die die Wahrnehmung begleitende Empfindung in sich zu erneuern. Dieser Eindruck muß überdies eine gewisse Stärke haben, wenn er haften und dadurch einer späteren Auffrischung fähig sein soll. Belege hiezu geben alle diejenigen Sinnenwahrnehmungen, die wir im Zustande der Zerstreutheit aufgenommen haben, die aber sogleich wieder spurlos verschwunden sind, also daß wir uns derselben nimmer entsinnen können. Dagegen wird die in der Seele zurückgebliebene Spur durch Wiederholung der gleichen Wahrnehmung verstärkt. Daher der Begriff und Ausdruck: sich etwas durch öftere Wiederholung in das Gedächtniß einprägen. Die Vorstellung aber ist die Aufnahme der Merkmale einer Wahrnehmung in die Einheit des Bewußtseins. Dieses Bewußtsein der Einheit wird vermittelt durch das Wort. Daher die Wichtigkeit, ja Unentbehrlichkeit des Wortes zur Bildung deutlicher Vorstellungen, ganz besonders aber zum Behalten und Erneuern derselben. So tritt das Wort, die Sprache, in die Reihe der frühesten Bildungsmittel ein. Sie ist das wahre Bindemittel zwischen der kindlichen Seele und Allem dem, was mit derselben in Wechselwirkung zu treten bestimmt ist; also zwischen der Innen- und Außenwelt. Die Sprache führt die Seele des Kindes aus sich selbst heraus und macht sie zu einem thätigen Mitgliede der es umgebenden Natur und Menschenwelt. Die Sprache führt aber auch die ganze Außenwelt in das Innere des Kindes und macht sie zum unentreißbaren Eigenthume der Seele. Ohne Sprache keine deutliche Vorstellung; ohne Deutlichkeit der Vorstellung kein festes Ergreifen und Behalten und also auch keine Sicherheit und Klarheit in der weiteren Anwendung! So ist die Sprache für Umfang, Klarheit, Dauerhaftigkeit, Zuverlässigkeit und mithin für die ganze Bildung und den Werth der Erinnerung und der Denkkraft die erste, nothwendige Bedingung. Mit der Sprache wächst das geistige Leben des Kindes zusehends. Die ersten Worte, die es mit Bewußtsein stammelt, führen es erst im eigentlichen Sinne in die menschliche Gesellschaft ein. Das Kind scheint das selbst zu fühlen. Es wird nicht müde, sein erstes Wort unaufhörlich zu wiederholen, und da es schon lang zuvor die Wörter gehört und verstanden hatte, ohne sie doch selbst hervorbringen zu können, so geht es nun, wenn einmal das erste Wort zum Durchbruch gekommen ist, mit überraschender Schnelligkeit weiter, so daß ein nicht geistesträges Kind in einem Jahre (nämlich dem zweiten Lebensjahre) seine Muttersprache gewöhnlich so weit, als es sie um diese Zeit braucht, sprechen lernt. Welch' ungeheurer Fortschritt in der gesammten geistigen Entwicklung ist damit geschehen! Man kann mit ihm reden und es durch die Rede belehren. Alle Mittheilung, alle Ermahnung, alle Zurechtweisung, alle Warnung — kurz aller Unterricht und alle Erziehung ist von nun an an's Wort gebunden oder wenigstens mit demselben verbunden. So ist das Leben des Kindes von nun an vorzugsweise ein Leben in und mit der Sprache. Es wächst mit ihr und mit mehr Recht, als man schon gesagt hat: Wir wissen so viel als wir im Gedächtniß haben, läßt sich sagen: Das Kind (und jedermann) weiß so viel, als es Sprache hat..

Hieraus ergibt sich sogleich die hochwichtige Stelle, welche das Vorstellungsvermögen hinsichtlich der ganzen geistigen Entwicklung des Kindes einnimmt. Denn die Sprache ist zunächst Ausdruck des Gedankens. Ohne sie bliebe aber

auch Gemüth und Wille unentwickelt. Die Vorstellung ist das Licht, das dem Gefühl Klarheit, dem Willen Sicherheit verleiht. Wenn also auch zugegeben werden muß, daß die Bildung des Willens und des Gemüthes der Hauptzweck aller Erziehung ist, so bleibt dennoch die Bildung der Vorstellungskraft die erste, wichtigste Sorge des Erziehers, weil ohne sie dem Willen die selbstbewußte Kraft, dem Gemüthe die ruhige Klarheit fehlt. Die Vorstellung (Anschauung, Begriff, Gedanke) ist die Brücke, mittelst welcher allein der Erzieher nicht nur in das Innere des Zöglings dringen, sondern auch wahrhaft bildend auf ihn einwirken kann. Ohne gebildete Vorstellungskraft wird das Gefühl und der Wille ein Spielball fremder Einflüsse und ist daher beständig in Gefahr, von diesem oder jenem schlechten, aber geistig überlegenen Menschen mißbraucht und mißleitet zu werden. Mit der Bildung des Vorstellungsvermögens dagegen wächst die Freiheit und Selbstständigkeit des Willens. Nur der Wissende kann wahrhaft frei sein. Wenn schon das Wollen im Kinde dem Wissen voraneilt, so erhält es doch erst dann seine ganze Stärke und seinen wahren Werth, wenn es sich von dem letzteren erleuchten und regieren läßt.

Die Bildung der Vorstellungskraft geht aus von der Anschauung, und führt dadurch zur Selbstanschauung, welche das Selbstbewußtsein hervorruft. Die Anschauung äußerer Gegenstände besteht nämlich im Auffassen, Begränzen und Unterscheiden gewisser zusammengehöriger und gleichzeitig auf den äußeren Sinn einwirkender Reize. Damit ist das Entgegenstellen des einen Gegenstandes dem andern gegenüber gegeben. Hat aber das Kind gelernt, verschiedene äußere Gegenstände von einander zu unterscheiden und sich des Unterschiedes bewußt zu sein, so ist der Schritt zur Unterscheidung seines eigenen Ich von der Außenwelt der nächste. Anfangs geschieht dieses auf gleiche Weise, wie die Unterscheidung zweier äußeren Gegenstände, weßhalb das Kind in dieser Periode von sich in der dritten Person spricht. Bald aber erkennt es in seinem Ich, in seinem ganzen Zustande, in seinem Wollen und Empfinden nicht nur etwas Aeußeres, sondern etwas Inneres, es unterscheidet sich nicht nur von allen anderen äußeren Dingen und Erscheinungen, sondern es stellt sich den letzteren gegenüber als eine selbstständige Macht, nicht mehr als Objekt, sondern als sich selbstbestimmendes Subjekt. Von dieser Zeit an spricht es von sich mit Ich. Das ist die Morgenröthe, welche die aufgehende Sonne des Selbstbewußtseins im Kinde ankündigt. Gewöhnlich ist dieses im dritten Lebensjahre die Errungenschaft der zunehmenden Bildung. Die bisherige Schilderung umfaßt ohne Zweifel die interessanteste und wichtigste Lebensperiode. Interessant ist sie, wie jeder Anfang einer endlosen Reihe, weil hier noch Alles einfach und klar vorliegt, und in seinem Ursprung und Fortgang beobachtet und nachgewiesen werden kann. Wichtig aber, weil in diesem unscheinbaren Anfang gleichwohl schon alle weiteren Entwicklungen und das Ende gegeben und vorbereitet sind. Es ist der Grundentwurf für das ganze künftige innere Leben, von dem die Natur in der Fortsetzung des Baues selten mehr wesentlich abgeht.

Die Gefühls- und Willensseite entwickelt sich im Kinde auf eine dem Erkennen analoge Weise. Das Gefühl besteht ursprünglich in der durch die Sinneneindrücke bewirkten Empfindung. Diese ist angenehm, wenn sie den natürlichen Trieb des Kindes befriedigt, unangenehm, wenn sie denselben unbefriedigt läßt. Jede Empfindung des Angenehmen oder Unangenehmen setzt mithin einen Trieb im Kinde voraus, welcher ein Bedürfniß anzeigt und zur Befriedigung derselben antreibt. Anfangs ist Trieb und Bedürfniß höchst einfach. Der Trieb ist nichts als Lebens- und Thätigkeitstrieb, und die Bedürfnisse des Kindes sind mithin von Anfang auf Erhaltung des Lebens und der freien Bewegung beschränkt. Das einfachste,

wenn nur zum Ziel führende Mittel, wodurch diese Bedingungen erfüllt werden, befriedigt seinen Trieb und erweckt in dem Kinde eine angenehme Empfindung. Allein in diesem einfachsten Zustande bleibt es nicht. Trieb und Bedürfniß wachsen. Je mehr Bedürfnisse das Kind bekömmt — was theils durch die Natur selbst, theils aber auch leider! durch verkehrte Erziehung mittelst künstlicher Vermehrung derselben geschieht — desto begehrlicher wird das Kind, desto lebhafter sein Trieb. Daß es alsdann schwerer zu befriedigen ist, also öfters in den Fall kömmt, unangenehme Empfindungen zu haben, die wieder seinen Trieb, oder vielmehr seine Gegenwirkung hervorrufen, was nach und nach in mürrisches, widerspenstiges, eigensinniges Wesen übergehen kann, folgt von selbst. Aufgabe des Erziehers muß es also sein, den Trieb des Kindes möglichst in den Schranken der Natur zu erhalten; aber auch innerhalb dieser Schranken wo möglich zu befriedigen, um dadurch in dem Kinde eine möglichst reine Empfindung des den Forderungen der Natur Entsprechenden zu erhalten. Sowohl durch unnatürliche Vermehrung der Bedürfnisse, als auch durch willkürliche Verkümmerung der wirklichen Bedürfnisse des Kindes wird Trieb und Empfindung verderbt, die Erziehung erschwert und der moralischen Entwicklung des Kindes eine schiefe Richtung gegeben.

Die schwierigere Lebensperiode ist indessen die nun folgende zweite Periode der Kindheit und das Knaben- (Mädchen-) Alter. Denn von nun an erweitert sich der neu eingeleitete Verkehr mit der Außenwelt in's Unendliche. Kaum vermag das Kind im Strudel der auf es einstürmenden Eindrücke seine Besinnung zu behaupten und die neue Welt außer ihm mit seiner Innenwelt mittelst der Sprache in's Gleichgewicht zu setzen. Allein mit dem Zunehmen dieser Eindrücke wächst auch seine Kraft, sie aufzunehmen und festzuhalten. Mit tausend Fühlfäden greift die kindliche Seele hinaus in die Welt; wie eine Biene fliegt sie von Blume zu Blume und wiegt sich in der unbegränzten Atmosphäre des Schauens, Empfindens und Erkennens. Es beginnt nun gleichsam ein Kämpfen und Ringen der Seele des Kindes mit der Außenwelt. Aufgenommen wird alles, was kommt, aber nicht alles bewältigt. Was nicht bewältigt werden kann, verschwindet entweder spurlos wieder, oder — und dies ist der gewöhnlichere Fall — es wirkt unvermerkt auf die Anschauungsweise und auf die Richtung des Willens und Gemüthes ein, sei es zum Schaden oder zum Gewinne derselben. Hieraus folgt von selbst, wie überaus wichtig es sei, die Eindrücke, welche in dieser Zeit von der Umgebung des Kindes auf dasselbe gemacht werden, zu überwachen und zu beherrschen.

In diesem Kampfe des Kindes sind die äußeren Waffen, mit welchen es kämpft, die Sinnenwerkzeuge, die inneren die Anschauungskraft, die Einbildungskraft, das Gedächtniß und die Abstraktionskraft. Diese wie jene werden durch die unaufhörliche Uebung stets kräftiger. Es ist von höchster Wichtigkeit, daß das Kind seine Sinne, namentlich Gesicht, Gehör und Gefühl recht gebrauchen lerne. Aber noch wichtiger ist es, daß es sich im Aufmerken, Beobachten, Unterscheiden und Vergleichen übe. Das Kind lebt in dieser Zeit immer noch vorzugsweise in der Anschauung. Das Concrete ist seine Welt. Das von der Außenwelt gegebene Concrete wird aber mehr und mehr von dem Kinde innerlich verarbeitet und durch die Einbildungskraft theils naturgetreu, theils in neuen phantastischen Verbindungen reproducirt. Daher die Vorliebe dieses Alters zu Geschichten, namentlich Mährchen, die Freude an Bildern, namentlich solchen, die der Einbildungskraft reichen Spielraum gewähren, ferner die Lust an solchen Spielen, welche eine dramatische Nachahmung häuslicher und geselliger

Zustände enthalten und die Einbildungskraft beschäftigen. Man denke an das Spiel der Mädchen mit Puppen und der Knaben mit Soldaten.

Aber allmälig erstarkt die kindliche Kraft. In die Seelenthätigkeit kommt mehr und mehr Willkür und endlich Freiheit. Alle Bildungen und Bestrebungen werden bewußter und von der Außenwelt unabhängiger oder dieselbe als Mittel mit Freiheit gebrauchend. Der Thätigkeitstrieb, der sich anfangs als beschränkter Nachahmungstrieb äußerte, wird zum die Außendinge beherrschenden Bildungstrieb. Auch hier übt das Vorstellungsvermögen den vorherrschenden Einfluß auf den ganzen geistigen Fortschritt, beziehungsweise auf die Befreiung des Geistes von den Fesseln der Außenwelt. Nachdem das Kind sich geübt hat im Auffassen der von außen durch die Sinne ihm zugeführten Bilder, d. h. im bewußten Bilden von Anschauungen, sodann im Erneuern, Verbinden und Zusammenstellen derselben mittelst der Einbildungskraft und nach gewissen Rücksichten, so ist der nächste Schritt das Sondern der wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes von dessen zufälligen und das Zusammenfassen der ersteren in die Einheit des Bewußtseins, d. h. das Bilden abstrakter Begriffe. Hiedurch öffnet sich dem Kinde eine neue Welt, in welcher es als denkendes Wesen immer einheimischer werden soll — die Begriffswelt. Es schaut nun anders an, als zuvor. Es schaut nicht nur den einzelnen, unmittelbar auf seine Sinne wirkenden Gegenstand an, es überschaut eine ganze Reihe gleichartiger Dinge, verbindet diese vielen Einzelheiten zu einer Gemeinsamkeit, und wenn es auf diese Weise eine Vorstellung gebildet hat, die sich zwar auf Anschauung gründet, aber selbst keine Anschauung, sondern ein reiner Denkakt ist, so faßt es denselben in ein Wort, und bezeichnet ihn so durch die vom Geiste ausgehende Namengebung als sein Eigenthum. Es leuchtet ein, daß hiemit recht eigentlich der Grund der Herrschaft des Geistes über die ihn umgebende Außenwelt gelegt ist, und das stolze Wort, was man unter Linné's Bild gesetzt hat: Deus creavit, Linnaeus disposuit, gilt in diesem Sinne von jedem zum selbstständigen Denken erwachten Menschen. Aber auch die Sprache des Kindes hat dadurch neue Kraft und neuen Reichthum gewonnen. So lange sie blos auf das Gebiet concreter Anschauungen begränzt war, mußte sie arm sein. Denn sie war noch ganz von der unmittelbaren Sinnenanschauung abhängig. Sie wußte nur zu benennen, was das Kind gesehen, gehört, gefühlt, geschmeckt und gerochen hatte. Das Kind konnte auch wirklich anfangs nicht weiter brauchen. Es hatte genug zu thun, sich in diesem Kreise zurecht zu finden und die Sprachlektionen sich einzuprägen, welche es von dieser seiner Umgebung empfing. Nun aber steht es auf einem höheren Standpunkte, von welchem es einen weiteren Kreis übersieht. Es ordnet seine Erkenntnisse nach einem in ihm selbst liegenden Gesetze. Es vermehrt seine Sprache aus sich selbst, so wie seine Begriffe aus ihm selbst sich vermehren und erweitern. Es nimmt nun nicht mehr blos Sprachstunden bei der Außenwelt, sondern es gibt sich selbst dergleichen, d. h. es bildet sich selbstthätig sowohl Begriffe als die sprachliche Bezeichnung derselben. Es spricht und denkt in Begriffen, die von den einfachsten Abstraktionen zu immer höheren aufsteigen und theils durch Analyse an Inhalt, theils durch Synthese an Umfang zunehmen.

Es versteht sich, daß der so eben geschilderte Gang eigentlich nur im Anfange aller Sprachentwicklung auf diese Weise stattfinden konnte. Jetzt findet das Kind die Sprache schon vorhanden und ausgebildet, und seine nächste und größte Aufgabe ist nur sich in dieselbe so hineinzuleben, daß sie seine wahre Muttersprache, d. h. die Quelle seiner Begriffe und das Mittel seiner geistigen Orientirung werde. Nur wenig kann und darf es dazu thun. Es findet Alles

schon bereitet und gewöhnt sich, seine Begriffe mit denselben Namen, wie seine Umgebung thut, zu benennen. Die meisten Namen für höhere Arten und Gattungen hört das Kind früher, als es den Begriff derselben auf synthetischem Wege findet. Es hört z. B. und merkt sich weit früher den Namen Baum, als Apfelbaum oder gar eine bestimmte Art von Apfelbaum. Es hat also mehr auf analytischem als auf synthetischem Wege nach und nach zur völligen Deutlichkeit seiner Vorstellungen zu kommen. Gleichwohl ist der Entwicklungsgang des kindlichen Vorstellens und Begreifens und Sprechens auch jetzt noch dem geschilderten ursprünglichen, da er auf allgemeinen psychologischen Gründen beruht, in der Hauptsache gleich, mit dem Unterschiede, daß die bereits gebildete Sprache dem Kinde die Feststellung seiner Begriffe und die richtige Bildung derselben bedeutend erleichtert und beschleunigt. Der geistige Fortschritt des Kindes besteht also darin, daß es wie an Sprachreichthum, so an deutlicher Einsicht in die Sprachbegriffe fort und fort wächst. Sein Denken und Sprechen wird immer klarer, selbstbewußter und richtiger. Die Begriffe, die es von Andern empfängt oder nachbildet oder selbstthätig bildet, gehen immer mehr in sein eigenstes geistiges Eigenthum über. Es ordnet, berichtigt und bereichert dieselben von Tag zu Tag.

Dieser stets wachsende Reichthum an Materialien zur Natur- und Weltkenntniß führt endlich zum Aufsuchen und Finden der allgemeinen Gesetze, welche der Erscheinung der natürlichen Dinge zu Grunde liegen. Dadurch vollendet sich die geistige Herrschaft des Menschen über die Außenwelt. Was anfangs als überwältigendes Chaos die kindliche Seele verwirrte und fast erdrückte, was nachher einzeln angeschaut, später durch den Verstand in Ordnung und Uebersichtlichkeit gebracht wurde, das wird nun der Herrschaft des allgemeinen Gesetzes unterworfen und so die anscheinende gränzenlose Willkür alles Seienden auf strenge Nothwendigkeit zurückgeführt. Hier fängt der jugendlich erstarkende Geist an, die geheime Werkstätte des Schöpfers zu belauschen und die Vereinigung von Freiheit und Nothwendigkeit im höchsten Geiste am Faden seiner sichtbaren Offenbarung zu ahnen. Auch hier spielt das Vorstellen, Begreifen, Erkennen, Wissen und mit ihm die Sprache die erste, wichtigste Rolle, welche den größten Einfluß auf Gefühl und Willen ausübt, sowohl in Erregung als in Leitung und Bestärkung derselben. Ist das Vorstellen noch vorherrschend sinnlich und concret, so kann auch noch kein anderes als sinnliches und willkürliches Begehren und Fühlen erwartet werden. Dieses erhebt sich zum verständigen, bewußten, wenn im Vorstellen der Begriff vorherrscht, und es wird vernünftig, wenn das Vorstellen an dem Punkte angelangt, wo sich die Einsicht in die Gesetzmäßigkeit alles dessen was ist öffnet, wo die Vernunft den Menschen treibt, alles im Lichte höherer, allgemeiner Gesetze anzuschauen, und die Harmonie der ganzen Außenwelt mit dem Geiste zu erkennen.

Wenn wir nach der bisherigen Darstellung des natürlichen Entwicklungsganges die Hauptentwicklungsstufen ausscheiden und namhaft machen sollen, so ist vor allem so viel klar, daß die Entwicklung vom Einfachen zum Zusammengesetzteren, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriff, von der Erscheinung zum Gesetz aufsteigt. Da nun aber gerade diese Fortschreitung im Vorstellen ihren Hauptgrund und Typus hat, wie nachgewiesen wurde, so wird auch die Charakteristik der einzelnen Stufen vorzugsweise von dieser Seite der Geistesentwicklung ihre Bezeichnung zu entlehnen haben.

Fassen wir den Anfang und das Ziel der geistigen Entwicklung — größte Gebundenheit und Abhängigkeit von jedem äußerlichen Eindrucke, und größte

Freiheit, gesetzgeberische Beherrschung der Außen- und Innenwelt — in das Auge, so ergeben sich sogleich drei Stufen, welche dem Kindesalter, Knabenalter und Jünglingsalter entsprechen. Die erste Stufe ist diejenige, in welcher der Mensch noch ganz unter dem beherrschenden Einflusse der Außenwelt und der Sinnenreize steht. Sein Vorstellen, Begehren und Empfinden ist mithin in dieser Zeit noch überwiegend sinnlich. Das Vorstellungsvermögen äußert seine Thätigkeit im Bilden von Anschauungen (Anschauungsvermögen) und im Reproduciren und Combiniren derselben (Einbildungskraft). Was nicht in den Kreis der Sinne fällt, ist dem Kinde in dieser Periode entweder gar nicht vorhanden, oder nur in sinnlicher Einkleidung (Geschichte, Gleichniß 2c.) annähernd zugänglich. Die Empfindung des Angenehmen und Unangenehmen wird hauptsächlich wieder durch sinnliche Eindrücke bestimmt. Es ist also vornehmlich das leiblich (sinnlich) Angenehme oder Unangenehme, was im Kinde die Empfindung des Schmerzes oder der Freude hervorbringt. Ebenso sind seine Begehrungen hauptsächlich auf sinnliche Dinge und Thätigkeiten gerichtet. Was seinen Sinnen angenehm ist, wünscht es zu besitzen oder zu vollbringen; was seinem sinnlichen Wohlsein widerspricht, wird von ihm gemieden und verabscheut.

Gleichwohl soll damit nicht geleugnet werden — denn es ist vielmehr von großer Wichtigkeit, daß es erkannt und anerkannt werde — daß sich im Kinde schon in dieser Periode noch andere Neigungen und Triebe finden, die nicht rein sinnlicher Art sind, und doch einen großen Antheil an der Entwicklung und Richtung des Seelenlebens haben. Dahin gehört die Liebe zu den Eltern und andern Personen, von welchen das Kind Wohlthaten empfängt. Sie ist zwar anfangs ebenfalls sinnlicher (thierischer) Natur; aber es offenbart sich in ihr bald auch ein höheres Moment, welches das Kind sogar der Aufopferung für diejenigen, welche es liebt, fähig macht. Es ist der Strahl eines Innenlebens, der die höhere Abkunft der Menschenseele beurkundet. Er enthält für das Gemüthsleben das überirdische Licht und die befruchtende Wärme, und ist also für die Erziehung von unersetzlichem Werthe. Eine andere Triebfeder höherer Art zeigt sich im Gewissen, das ebenfalls noch in der ersten Periode erwacht. Denn es ist nichts Gemachtes, An- und Eingebildetes oder Eingeimpftes, sondern ebenfalls ein nothwendiges Produkt der dem Menschen eigenthümlichen Geisteskräfte. Das Gewissen ist ein unwillkürliches, unmittelbares Innewerden, daß ein Streben, eine Begierde, eine Handlung demjenigen, was man früher als mit einem natürlichen Gesetze unserer geistigen Natur übereinstimmend und daher als gut und löblich erkannt hat, entspreche oder widerspreche. Es ist also eine innere Mahnung, welche denjenigen, der recht gehandelt, als mit sich selbst in Einklang, denjenigen dagegen, der unrecht gehandelt, als mit sich selbst in feindlichem Widerstreite befindlich erkennen oder vielmehr empfinden läßt. Die ersten Anfänge oder Anklänge des Gewissens entsprechen, wie sich von selbst versteht, noch der innern Unselbstständigkeit des Kindes. Ihm ist der Gegensatz in der eigenen Brust noch nicht klar geworden. Das Urtheil Anderer, seiner Eltern 2c., ist ihm Gesetz. Es wird noch nicht vom Zwiespalt mit sich selbst, wohl aber von dem mit seinen Führern und Vorbildern beunruhigt. Sein sittlicher Schwerpunkt liegt noch außer ihm. Die Eltern sind ihm die Autorität, welche später das Gewissen als Stimme eines unsichtbaren Richters annimmt. Die unwillkürliche innere Mahnung, daß es durch seine Handlung mit dem Willen und Gebot der Eltern in Widerspruch trete, ist seine Gewissensunruhe. Allein auch hier führt das Aeußerliche nach und nach zum Innerlichen. An die Stelle des elterlichen Willens tritt das in

ihm selbst schlummernde, durch seine äußere Stimme geweckte Gesetz und mit dem Hervortreten des Selbstbewußtseins wird es immer mehr klar, daß es nicht nur mit seinen bisherigen äußeren Autoritäten, sondern auch mit sich selbst, mit seinem zur Gottähnlichkeit berufenen Wesen durch eine Verletzung seines inneren sittlichen Gefühles in einen unauflöslichen, es unglückselig machenden Widerstreit gerathen würde. Es ist klar, wie hochwichtig die Befestigung und richtige Leitung dieses (sittlichen) Rechtsgefühls für die Erziehung sein muß, da es zugleich für jeden Menschen die einzige sichere unmittelbare Herstellung der Harmonie zwischen Tugend und Glückseligkeit in sich enthält.

Die zweite Stufe, dem Knabenalter (etwa vom siebenten Lebensjahre beginnend) entsprechend, streift allmälig die Fesseln, welche die äußeren Eindrücke dem Kinde angelegt hatten, ab, und bringt dessen erstarkende geistige Kraft mit der Außenwelt gewissermaßen in das Gleichgewicht. Es ist also die Stufe erwachender Verständigkeit, welche der Macht der äußeren Eindrücke die innere Macht des Begreifens und Ordnens entgegenstellt. Die Außenwelt ist der Stoff, aus welchem sich der Knabe mehr und mehr selbstthätig seine eigene Begriffswelt webt. Er wird zwar vom gewaltigen Strome der Sinneneindrücke getragen und getrieben; aber er folgt diesem Zuge nicht mehr willenlos, sondern allmälig nur wie ein geübter Schwimmer, dem die Wellen als Brücke dienen müssen, um an das von ihm gewählte Ziel zu gelangen. Der Begriff ist's also, der in dieser Periode das wichtigste Moment für die geistige Entwicklung abgibt. An ihm reift die Thätigkeit des Vorstellens, an ihm erhebt sich auch die Willensthätigkeit zur überlegten, besonnenen Willkür (Wahlbestimmung).

Die dritte Stufe (Jünglingsalter vom fünfzehnten Jahre an) verallgemeinert den Begriff, läßt überall das Gesetzmäßige erforschen und das Gesetz erkennen, d. h. sie ist die Stufe der Vernunfterkenntniß (Vernünftigkeit). Dadurch befähigt sie den Menschen auch zum vernünftigen Wollen. Der Mensch erhebt sich auf einen Standpunkt, von welchem aus er die Außenwelt mit Freiheit beherrscht. Dies geschieht theils durch die Idee (Vernunftbegriff), theils durch das Ideal (Vernunftbild). Ersterer liegt das Vermögen der Vernunft, d. h. des Vernehmens des den Erscheinungen zu Grunde liegenden allgemeinen Gesetzes, letzterem das Vermögen der Phantasie, d. h. der Darstellung der allgemeinen Vernunftbegriffe in einem anschaulichen Bilde zu Grunde. Daher ist diese Stufe die Periode der Vernunft und Phantasie. Der Jüngling legt sich die Fragen nach den letzten Gründen aller Dinge, nach dem Woher? Wohin? Wozu? vor, und sucht sich dieselben entweder durch Vernunftschlüsse zu lösen oder durch Ideale mittelst der Phantasie zu veranschaulichen. Der Vernunftschluß bewirkt Ueberzeugung, das Ideal unmittelbare Befriedigung, mithin Wohlgefallen. Der erstere gibt dem Willen die Vorschrift, um zum Ziele zu gelangen, das letztere zeigt ihm unmittelbar das Ziel selbst. Es ist also nicht zu wundern, daß das Ideal begeistert und unmittelbar zur That entflammt, während die Idee an sich den Menschen kalt läßt und nur über die Wahrheit, d. h. die Uebereinstimmung einer Vorstellung mit dem allgemeinen, im Wesen des denkenden Subjektes begründeten Denkgesetze belehrt. Das Ideal ist der Boden der Kunst. Daher ist diese Alters- und Entwicklungsstufe vorzugsweise auch das Kunstalter, d. h. die Stufe der größten Empfänglichkeit und Begeisterung für Kunstanschauung und Kunstproduktion, was sich besonders in Hinsicht auf Poesie äußert.

Alle diese Stufenmerkmale der geistigen Entwicklung finden ihre entsprechenden Veränderungen auch in der körperlichen Entwicklung des Kindes.

Das charakteristische Merkmal der ersten Stufe zeigt sich in dem

außerordentlichen Wachsthume des Kindes und in seiner leiblichen Abhängigkeit von der Mutter. Das Wachsthum des Körpers ist in der Kindheit am stärksten. Das Kind, das bei seiner Geburt durchschnittlich eine Länge von achtzehn Zoll und ein Gewicht von acht Pfund hat, erreicht bis zum Ende des Kindesalters (sieben Jahre) mehr als die doppelte Länge (gegen zweiundvierzig Zoll) und sogar das fünffache Gewicht. Hieraus ergibt sich, daß der Verdauungsprozeß der vorherrschend thätige ist. Es ist ein fortgesetztes Aufnehmen und Assimiliren der Nahrungsstoffe, was noch alle übrigen Funktionen des Körpers beherrscht. Die Abhängigkeit von der Mutter zeigt sich aber darin, daß der Säugling, wie er als Fötus gänzlich mit und von der Mutter lebte, auch an und von der Mutterbrust seine Nahrung empfängt. Allmälig zwar reißt er sich von dieser einzigen Nahrungsquelle los, und seine leibliche Abhängigkeit von der Mutter wird nach und nach geringer. Dennoch ist unverkennbar, wie sich des Kindes leibliches wie geistiges und gemüthliches Leben das ganze Kindesalter hindurch an die Mutter anlehnt und je nach der Beschaffenheit dieser Stütze gedeiht und erstarkt oder verkümmert. Darin liegt der Grund des durch nichts zu ersetzenden außerordentlichen Bildungseinflusses der Mutter auf die Kinder. Es ist also der gleiche Charakter der körperlichen, wie der geistigen Entwicklung in dieser Periode, nämlich vorherrschend Aufnehmen und Aneignen äußerer Bildungsstoffe unter dem überwiegenden Einflusse der Außenwelt.

In der zweiten Periode erreicht dagegen auch der Körper ein gewisses Gleichgewicht in seinen Verhältnissen und diejenige Festigkeit des Knochenbaues, welche den Knaben zum Widerstand gegen die Außenwelt und zu Anstrengungen in körperlichen Arbeiten befähigt. Auch das Erscheinen stärkerer Zähne weist, indem es den Körper zur Aufnahme consistenterer Speisen, namentlich der Fleischspeisen, befähigt, auf ein allmälig eintretendes Gleichgewicht zwischen den äußeren Einwirkungen und der Reaktion von Seiten des jungen Körpers hin. Ueberhaupt herrscht, wie in der ersten Periode mehr die An- und Einbildung, so im Knabenalter die (leibliche und geistige) Ausbildung. Muskeln und Knochen erreichen fast ihre bleibenden Verhältnisse. Das Gehirn hört auf zu wachsen. Die Physiognomie stellt sich fest.

Dagegen fehlt es dem Körper immer noch an der die Außenwelt kräftig beherrschenden Freiheit und Reife. Die Zeugungskraft schlummert noch. In allen Theilen herrscht noch eine gewisse Weichheit. Es ist noch eine geschlossene Knospe. Im Jünglingsalter bricht dieselbe auf. Brust und Becken, und die daselbst befindlichen Athem- und Geschlechtswerkzeuge entwickeln sich vollkommen und nicht selten so rasch, daß große Vorsicht erforderlich ist, damit ihre Entwicklung nicht dem Leben des ganzen Organismus verderblich werde. Daher wird gerade in dieser Periode häufig der Keim zu Brustleiden gelegt. Damit ist die Entwicklung des Kehlkopfes (das Stimmbrechen) verbunden. Das Gesicht wird bestimmter und bei dem Jünglinge zeigt sich der Bart. Auch andere Körpertheile, an denen bisher keine Haare sich befanden, bedecken sich mit Haaren. Die Reihe der Zähne wird mit dem hintersten Backenzahne, dem sogenannten Weisheitszahne, geschlossen. Am Ende dieser Periode steht der Mensch in seiner vollen Größe und Kraft, mit dem Muthe zu jeder Unternehmung, welchen das Bewußtsein der Selbstständigkeit und Kraft gibt, und mit der Fähigkeit, zu leisten, was nur irgend Menschenkraft vermag, und die Außenwelt zu den Zwecken der Menschheit sich unterthan zu machen, wenn schon die größte Ausdauer in Anstrengungen, welche durch längere Uebung, durch Erfahrung, durch Leidenschaftlosigkeit und Besonnenheit bedingt ist, in der Regel in eine spätere Altersperiode fällt.

Wenden wir uns von den bisherigen Erörterungen über den Entwicklungsgang zu der Frage, welches denn überhaupt das Ziel und die Bestimmung der menschlichen Entwicklung sei, so ergibt sich die Antwort aus folgender Betrachtung. Wozu ein Ding bestimmt ist, wird allenthalben aus seinen natürlichen Kräften (Anlagen) erkannt. Die vorzüglichsten, wesentlichsten Kräfte geben natürlich die höchste und letzte Bestimmung zu erkennen. Die geringeren, niedrigeren Anlagen müssen diesem höchsten Zwecke dienen. Wenden wir dies auf den Menschen an, so ist klar, daß seine wahre Würde und mithin seine höchste Bestimmung auf seinem geistigen Wesen beruht. Die Hauptkräfte dieses Geistes sind aber Denken, Fühlen und Wollen, und die wesentliche Eigenthümlichkeit dieser Kräfte ist eine endlose Vervollkommnungsfähigkeit. Die letzte Bestimmung des menschlichen Geistes kann also keine andere sein, als das endlose Fortschreiten in der Vollkommenheit des Wissens (Denkens), Wollens und Fühlens. Im allgemeinen ist die höchste Stufe dieser dreifachen Geistesthätigkeit diejenige, bei welcher dieselbe den Menschen in die vollkommenste Harmonie mit sich selbst, der Welt und dem Urgrund alles Seins setzt. Diese Stufe heißt die Stufe der Vernünftigkeit, insofern die Vernunft die Fähigkeit des Geistes bezeichnet, durch deutliche Erkenntniß der Grundgesetze unseres eigenen Geistes wie der Welt, in welcher wir leben, als Ausflüsse des höchsten, absoluten Geistes, und durch eine dieser Erkenntniß angemessene freie sittliche Selbstbestimmung in unserm Innern jene Harmonie zu bewirken. Man kann folglich unbedenklich dies vernünftige Erkennen und Wollen für die Bestimmung des Menschen erklären. Da aber in der Idee Gottes die absolute Vollkommenheit des Wissens, Wollens und Fühlens begriffen ist, so fällt diese Forderung an den Menschen mit der, Gott ähnlich zu werden, zusammen. Und da wir die Vollkommenheit der göttlichen Erkenntniß Allwissenheit und Allweisheit, die Vollkommenheit des Wollens Heiligkeit, die Vollkommenheit des Fühlens (als des unmittelbaren Innewerdens des eigenen inneren Zustandes) Seligkeit zu nennen pflegen, so läßt sich die höchste Bestimmung des Menschen auch ausdrücken in den Worten: Gottähnlichkeit in Erkenntniß, Weisheit, Heiligkeit und Seligkeit.[1])

Fragt man auch hier weiter: welchen letzten Zweck hat diese Erhebung des Menschengeistes zur Gottähnlichkeit? so wird man in letzter Instanz zu der Antwort geführt: die Selbstoffenbarung Gottes findet ihre höchste Realisirung in einem allgemeinen Reiche heiliger und seliger Geister. Jeder Mensch wirkt also auch in dem Grade zur Verherrlichung Gottes mit, als er dieses heilige Gottesreich in sich und Andern fördert. Je mehr sein Leben ein Leben in Gott und aus Gott ist, desto mehr lebt er zur Ehre Gottes und zu seinem eigenen ewigen Heile, also seiner höchsten Bestimmung gemäß.

Diesem letzten Zwecke müssen alle übrigen Kräfte, Mittel und Zwecke des Menschen dienen.

Daß diese Bestimmung des Menschen, als überall unerreichbar in der Zeit, über dies Erdenleben hinaus und in alle Ewigkeit hinreicht, ist für sich klar. Das Leben auf Erden ist mithin nur der Anfang, ein gar geringes Element, wenn man die menschliche Bestimmung in ihrer Unendlichkeit erfaßt, und doch, wie jeder Anfang, ein integrirender und höchst wichtiger Theil derselben. Dieser Anfang muß die Fortsetzung begründen und vorbereiten. Die Erde ist demnach

---

[1]) Dieser Ausdruck stimmt auch mit der biblischen Lehre von der Bestimmung des Menschen am genauesten überein (1 Mos. 1, 27. f. Col. 3, 10. Ephes. 4, 24.)

nichts als die Vorbereitungsstätte für die Ewigkeit, oder — insofern das irdische Leben eine absichtliche Veranstaltung des Schöpfers zu diesem Zwecke ist — die erste (Elementar-) Erziehungsanstalt für das Menschengeschlecht.

Von diesem Standpunkte aus muß das ganze Leben auf Erden, in seiner bunten Mannigfaltigkeit, die hie und da als zweckloses Chaos erscheinen könnte, in seiner Schwäche und Mangelhaftigkeit, in seiner Kürze und Flüchtigkeit, in seinen Kämpfen und Gebrechen, in seinen Fort- und Rückschritten, kurz in allen seinen lösbaren und unlösbaren Räthseln beurtheilt werden. Nur dieser Standpunkt bringt Einheit in die Gegensätze, Sinn und Zweck in die Mängel, Friede in die Kämpfe und selbst in die Rückschritte und Verirrungen der Menschheit Gewinn. Jeder Mensch erzieht und wird erzogen. Jeder hat also auf Erden die Bestimmung, sich und Andere zu erziehen. Die ganze Menschheit ist eine Erziehungsanstalt mit wechselseitiger Einrichtung. Nicht nur die jetzt lebende Generation nimmt gemeinschaftlichen aktiven und passiven Antheil an dieser Erziehung. Auch die vergangenen Geschlechter sind jetzt noch unsere und der kommenden Geschlechter Erzieher. In der Erziehung des ganzen Geschlechtes ist die des Individuums zugleich enthalten.

Aber eben, weil es sich hier nicht um eine die Individualität des Einzelnen vernachläßigende, alles uniformirende Erziehung der Gattung handelt, sondern jeder Einzelne zugleich Selbstzweck ist, und mithin nach seiner Individualität geleitet werden muß — daher die bewundernswürdige Mannigfaltigkeit der Wege, auf welchen der höchste Erzieher seine Zöglinge leitet, während nicht nur alle diese Wege, wenn sie sich auch oft auf die unerklärlichste Weise durchkreuzen, zu einem und demselben Ziele führen, sondern auch gerade ihr Kreuz und Quer zur Erziehung des Einzelnen wie des ganzen Geschlechtes nothwendig erscheint. Dieser doppelte Gesichtspunkt muß bei der Betrachtung der Erziehung des Menschengeschlechtes immer festgehalten werden — die Erziehung des Geschlechtes und des Individuums. Ein wohlgeordneter Staat gibt hiezu das richtigste Bild. Derselbe hat den Zweck, jedem Mitgliede durch Gesetze, Einrichtungen, Verwaltung, Aufsicht, Schutz &c. zur Erreichung seines individuellen Lebenszweckes (der freilich dem der Uebrigen nicht geradezu widersprechen darf) behilflich und förderlich zu werden. Zugleich aber wird eine weise Regierung den Zweck nicht aus den Augen verlieren, daß der Staat in seiner Gesammtheit gehoben und mit allen denjenigen Bedingungen ausgerüstet werde, welche ihn nicht nur für den Augenblick, sondern auch für die Zukunft mächtig, angesehen, stark nach außen und nach innen zu machen geeignet sind. Kurz, eine erleuchtete Regierung wird ihre Doppelaufgabe erkennen, für das Wohl des Einzelnen und des Ganzen zu sorgen, sie wird den Fortschritt des ganzen Volkes nicht weniger als den des einzelnen Bürgers fördern, und sie wird leicht erkennen, daß Beides sogar unzertrennlich ist. Der Fortschritt des ganzen Volkes ist bedingt durch den Fortschritt des Einzelnen, und wer den letzteren befördert, hat damit auch dem ersteren den größten Vorschub geleistet.

Die Frage: welche Rücksicht in der Erziehung des Menschen — die Erziehung des Individuums oder des Geschlechtes — die wichtigere sei, könnte daher eine müßige scheinen. Denn sie sind unzertrennlich und indem man das Eine berücksichtigt, wird auch das Andere berücksichtigt. Allein bei näherer Betrachtung findet doch ein Unterschied Statt. Werden alle Individuen einer Gesammtheit ihrem höchsten Zwecke gemäß erzogen, so muß nothwendig, wenn dieser letzte Zweck allen gemeinschaftlich ist, die ganze Gesammtheit als zweckgemäß erzogen erscheinen. Mit andern Worten: sind alle Menschen einzeln gut erzogen, so ist das ganze Menschengeschlecht ebendamit gut erzogen. Der Satz

läßt sich aber nicht in gleicher Weise umkehren. Die ganze Menschheit kann fortschreiten und ihrer Vollkommenheit mehr und mehr entgegengehen, und doch kann ein großer Theil der Individuen, ja eine ganze Generation Rückschritte thun und selbst geistig und moralisch zu Grunde gehen. Natürlich, denn die Menschheit besteht zwar aus Individuen, aber ihre ganze Entwickelung, ihr Fortschritt oder Rückschritt ist von einzelnen Individuen nicht abhängig. Die Menschheit begreift eine lange Reihe auf einander folgender Individuen und Generationen. Wenn auch ein Theil der Individuen zu Grunde geht, wenn eine ganze Generation zurückschreitet, so kann das die Entwicklung der ganzen Menschheit nicht hindern, höchstens verzögern. Kurz, das Individuum kann dem Ganzen geopfert werden, so daß das Ganze, indem es einen Theil seiner Individuen verliert, doch im Ganzen gewinnt. Parallelen hiezu gibt jede Gemeinschaft, welche den individuellen Zweck des Einzelnen dem allgemeinen der Gesammtheit unterordnet, z. B. der Krieg, in welchem durch den Verlust des Lebens und des Eigenthums Einzelner der Sieg errungen wird.

Da der Mensch wirklich nur in einer Gemeinschaft erzogen wird, da diese Gemeinschaft einen gemeinschaftlichen Zweck hat und verfolgt, wie der Einzelne einen besonderen, da — wie oben gesagt wurde — die Erziehung des Individuums und der Gattung Zweck des göttlichen Erziehers ist, so erscheint mithin die Frage: ob hiebei der Erziehungszweck des Individuums auf ähnliche Weise, wie erwähnt worden, dem Zwecke der Erziehung der Gattung untergeordnet sei, d. h. ob das Wohl und die Bestimmung des einzelnen Menschen in den Augen des großen Menschenerziehers dem Wohle und den Entwicklungszwecken der ganzen Menschheit untergeordnet, beziehungsweise aufgeopfert werden müsse, in allweg von großer Wichtigkeit. Denn die Antwort dürfte für alle menschliche Gemeinschaften, die dem Erziehungszwecke gewidmet sind (wie Staat, Kirche, Familie, Schule) maßgebend sein. Diese Antwort kann aber nicht anders als dahin lauten, daß nicht die Gattung, sondern das Individuum den höchsten und letzten Erziehungszweck der göttlichen Weisheit und Güte ausmacht. Jeder einzelne Mensch ist zum Bilde Gottes geschaffen, nicht blos das Menschengeschlecht. Keiner soll nach Gottes Willen verloren gehen. Wenn wir also gleichwohl auch die Erziehung der Menschheit als Erziehungszweck Gottes angenommen haben, so ist dieser der Erziehung der Individuen durchaus untergeordnet und dienend. Die Erziehung der Gattung ist ein Mittel zur Erziehung des Individuums. Denn der Fortschritt, welchen die ganze Gattung macht, kommt den Individuen einer Generation zu gut. Die Erziehung des ganzen Geschlechtes ist dazu bestimmt und geeignet, die Errungenschaft der Individuen auch nach deren Tode als Erbe für die Nachkommen zu erhalten und ihnen zur Nutznießung darzubieten. Sie hält das zusammen und legt es auf Zinsen, was das Individuum oder eine ganze Generation zur Erziehung der Nachwelt gelernt und gethan hat, was aber verloren ginge und gleichsam vom Hauche der Zeit verweht werden würde, wenn es nicht in der Entwicklung der Gattung als bleibendes, allen späteren Generationen nutzbringendes Capital erhalten würde, oder wenn es nicht (um ein anderes Bild zu gebrauchen) auch nach dem Abgange der Erwerber als eine Staffel erschiene, auf welcher die Menschheit vorwärts und aufwärts steigt.

Diese Betrachtung enthält für jeden Staat, jede Gemeinde, jede Familie eine wichtige Lehre. Der Staat, die Gemeinde, die Familie sind auch Erziehungsstätten. Sie sind eine Welt im Kleinen. Sie entwickeln sich im Ganzen und in ihren einzelnen Gliedern. Der Staat, die Gemeinde haben ein die Gesammtheit betreffendes Interesse, welches durch die Verwaltung befördert werden soll. Sie sollen wachsen, ihr Vermögen (im weitesten Sinne) soll ver-

mehrt werden, sie sollen unter den übrigen Staaten und Gemeinden eine ehrenvolle, gesicherte Stelle einnehmen. Das ist das Wohl des Ganzen. Es darf von dem Regenten und Gesetzgeber nicht außer Acht gelassen werden. Gleichwohl ist das nicht die höchste Rücksicht, die wichtigste Sorge. Vielmehr ist das Wohl des ganzen Staates, der ganzen Gemeinde, als einer Gesammtheit, selbst wieder nur ein Mittel zu einem höheren Zwecke. Dieser höhere Zweck liegt in den einzelnen die Gesammtheit bildenden Menschen. Das Wohl des Ganzen ist also nur insofern von Wichtigkeit, als es der Wohlfahrt der einzelnen Staats- und Gemeindeglieder kräftig Vorschub leistet. Der wahre Staatszweck ist erst dann erreicht, wenn jedes einzelne Mitglied mittelst der Staatseinrichtungen seinen individuellen Lebenszweck möglichst vollkommen zu erreichen vermag. Die Macht, das Ansehen, das materielle und geistige Vermögen des Staates muß dem Einzelnen zu gut kommen und mit dieser Rücksicht erworben und verwaltet werden. Hiemit steht in keinem Widerspruche die Forderung, daß der Einzelne dem Wohle des Ganzen Opfer bringen solle. Denn er bringt diese Opfer deßwegen, weil ohne dieselben wie der Zweck der Gesellschaft, so auch sein eigener Lebenszweck nicht erreicht werden könnte. Die Beförderung des Staatswohles ist die Bedingung seines eigenen Wohles. Und wenn er auch sein Leben für das allgemeine Wohl aufopfert, so thut er es, weil ohne diese Aufopferung noch größere Güter auf dem Spiele stehen, sintemal das Leben der Güter höchstes nicht ist; er thut es, weil gerade diese Aufopferung zu seinem eigenen höchsten Lebenszwecke ihm geboten erscheint. Denn dieser Lebenszweck ist kein verwerflich egoistischer, sondern wesentlich ein Zweck der Liebe, der das Wohl sämmtlicher Glieder der Gesellschaft unzertrennlich verknüpft.

Hiemit werden wir auf den rechten Standpunkt erhoben, von welchem aus die ungemeine Verschiedenheit der socialen Verhältnisse im Leben richtig beurtheilt werden kann. Die menschliche Gesellschaft zeigt uns im Ganzen und in ihren einzelnen Theilen das Bild eines großartigen, überaus künstlich gegliederten Organismus. Alle diejenigen Verschiedenheiten, die sich dem Auge des Beobachters im menschlichen Leben aufdringen, die Verschiedenheit des Staates, des Vermögens, des Berufes, der Bildung sind eben so viele wesentliche Glieder in dieser Gliederung, unentbehrlich, um dem Ganzen seine rechte Haltung, Bindung und Entwicklungskraft zu verleihen. Allein diese Vielheit der Glieder dient nicht nur dem Ganzen, sondern auch dem Einzelnen. Jeder Einzelne bedarf als Individuum eine individuelle Stellung und Führung. Diese weist ihm die Natur an, oder er weiß sie sich selbst zu verschaffen. Für jeden hat sie eine ihm und seinen Entwicklungszwecken entsprechende Stelle. So erscheint zwar einerseits der Einzelne nur als Theil des Ganzen und der Posten, welchen er ausfüllt, im Dienste der Gesammtheit; andererseits aber trägt gerade dieser Posten mit seiner Würde und seiner Bürde dazu bei, daß der Mensch in ihm und durch ihn seine eigenen, von der Natur ihm vorgeschriebenen Zwecke erreiche, und darum, um seines individuellen Bedürfnisses willen, ist er ihm angewiesen.

Für den Erzieher wie für jeden einzelnen Menschen ist diese Anschauungsweise höchst wichtig und lehrreich. Der Erzieher wird ihr zufolge den Zögling für diejenige äußere Lage zu bilden suchen, welche ihm die Natur angewiesen hat oder wozu ihn seine geistige Anlage befähigt. Er wird ihn also seinem Stande, seinem künftigen Berufe und seinem Talente gemäß erziehen; aber nicht um des Standes und Berufes willen, sondern weil er gerade in diesem Stande und Berufe das Mittel finden soll, zugleich mit dem gemeinsamen, socialen Zwecke seinen eigenen Zweck zu erreichen, was er nur dann kann, wenn er sich

in seinem Stande und Berufe heimisch fühlt und frei zu bewegen vermag. Denn wenn der Mensch in einem Stande und Berufe seinen Bildungszweck nicht zu fördern vermag, so trägt nicht der Stand und Beruf, sondern der Mangel an (moralischer — intellektueller — physischer) Befähigung durch Anlage oder Erziehung von Seiten des Menschen die Schuld.

Jeder Mensch aber wird bei dieser Betrachtungsweise, anstatt mit seinen äußerlichen Verhältnissen, wenn er sie nicht ändern kann, unzufrieden zu sein, sich in dieselben hineinzuleben suchen, überzeugt, daß es ihm auch in ihnen möglich sein müsse, seinen Hauptlebenszweck zu erreichen. Steht aber ihre Aenderung in seiner Macht und treibt ihn dazu seine innere Anlage, so wird ihn keine Schwierigkeit abhalten, sich diejenige Stellung und denjenigen Wirkungskreis zu verschaffen, wo er nicht nur neben den Diensten, die er der Gesellschaft leistet, sondern gerade durch dieselben seine eigenen wichtigsten Bildungszwecke am sichersten und vollkommensten fördern kann.

Was ist nach allem diesem die Aufgabe und Bestimmung des Menschen? Man kann immerhin zwischen ewiger und zeitlicher, formaler und materialer, weltbürgerlicher und staatsbürgerlicher Bestimmung unterscheiden. Im Grunde ist es aber doch nur Eine, in Beziehung auf welche die verschiedenen Lebenszwecke und Lebensverhältnisse nur als verschiedene Mittel und Wege erscheinen. Die Bestimmung des Menschen ist, sein geistiges Wesen in denjenigen Kräften desselben, welche ihm den Charakter der Gottähnlichkeit verleihen (Vernunft und sittliches Wollen) zu derjenigen Vollkommenheit auszubilden, welche ihn zum Ebenbilde der weisen, heiligen und seligen Gottheit zu machen vermag. Wie man es auch abkürzend formulire: der Mensch ist bestimmt, ein Kind Gottes — das Ebenbild Gottes — gottähnlich zu werden — in die innigste Gemeinschaft mit Gott zu treten — ein würdiges Mitglied des Reiches Gottes zu werden: immer ist doch der Sinn der gleiche, welcher die endlose Entwicklung des menschlich-geistigen Wesens nach dem Bilde göttlicher Weisheit und Heiligkeit, mithin das immer vollkommenere Erkennen der Wahrheit und Erlöstwerden vom Irrthum zum Behufe immer vernünftigerer und entschiedenerer Richtung des freien Willens auf das sittlich Gute, wie es in der Idee Gottes als die Einheit der Nothwendigkeit und Freiheit erscheint, was sich als die Aufgabe des einzelnen Menschen wie der Menschheit darstellt. Alle Zwecke aber, welche aus den socialen und leiblichen Verhältnissen des Menschen hervorgehen, müssen als Mittel betrachtet und benützt werden, die genannte Bestimmung zu erreichen. Denn diese Bestimmung kann nur durch Wirken, Lernen und Ueben in den verschiedensten socialen und sittlichen Verhältnissen erkannt und erstrebt werden, und dazu eben bietet das Leben jedem die beste Schule, die geeignetste Ringbahn.

II.

Von dem obersten Prinzip der Erziehung.

Man hat schon darüber gestritten, ob die Erziehungslehre den Namen einer Wissenschaft verdiene. Der Streit scheint mir ziemlich unfruchtbar und die Entscheidung ziemlich gleichgültig. Es kommt auf den Begriff an, den man mit dem Worte Wissenschaft verbindet. Versteht man darunter die Anordnung aller auf Erziehung bezüglichen Begriffe zu einem System, d. h. so daß der innere Zusammenhang derselben durch die Anordnung hervortritt, und ihre Entwicklung aus einem oder mehreren Hauptsätzen nachgewiesen ist, so gebührt der Name Wissenschaft auch der Erziehungslehre. Denn da die Erziehung den Menschen nach seiner allgemeinen Anlage und Bestimmung zum Gegenstand hat, und da seine Entwicklung nach einem innerlich zusammenhängenden Gange erfolgt, so muß auch die erziehliche Einwirkung nach bestimmten, diesem Entwicklungsgange entsprechenden Regeln geschehen, und diese Regeln müssen ihre Einheit und Uebereinstimmung in einem der Bestimmung des Menschen entsprechenden obersten Grundsatze finden. Wenn gleich also die Erziehungslehre in ihren obersten und abgeleiteten Gründen von der Lehre vom Menschen überhaupt und insbesondere von der menschlichen Seele und deren letzten Bestimmung, also von Anthropologie, Psychologie und Ethik abhängig erscheint, indem, wie Herbart sagt, die Ethik der Erziehungslehre das Ziel, die Psychologie den Weg und die Gefahren zeigt, so liegt doch hierin kein Grund, der Pädagogik den Charakter einer Wissenschaft abzusprechen, vielmehr dürfte gerade in ihrer Verwandtschaft mit andern anerkannten Wissenschaften und ihrer Begründung in den wissenschaftlichen Grundsätzen der letzteren ein Grund weiter gefunden werden, sie einer wissenschaftlichen Behandlung durchaus fähig zu erklären und diese für sie zu fordern. Auch der Name einer Erfahrungswissenschaft, welcher der Erziehungslehre mit Recht beigelegt wird, kann ihren wissenschaftlichen Gehalt und die Möglichkeit, ihre Wahrheiten in eine relativ vollendete wissenschaftliche Form zu bringen, nicht in Zweifel setzen. Denn diese Benennung will nur sagen, daß die Erziehungslehre ihre Kenntniß des Menschen, von der sie ausgeht, aus der Erfahrung, d. h. aus der äußern Erscheinung desselben und aus innerer Selbstanschauung schöpft, so wie sie durch ihre dieser Erfahrung angepaßte Einwirkung auf den Zögling zunächst wieder dessen Lebensäußerung zu bestimmen beabsichtigt. Sie stützt sich auf die empirische Psychologie und Anthropologie, und ihre Lehren müssen, weil auf das Leben berechnet und einwirkend, dem Leben, d. h. der Erfahrung entsprechen. Keineswegs aber sind ihre Lehren nur einzelnen Erfahrungen und zufälligen Erfolgen entnommen; keineswegs bestehen sie nur aus einem Aggregat von verschieden gemachten Versuchen und Erfahrungen ohne inneren Zusammenhang und leitendes Princip. Es liegen ihre Principien vielmehr tief in der Natur des Menschen, und so gewiß dieser Natur ein allgemeiner, nothwendiger Charakter zu Grund liegt, so gewiß muß es für die Erziehungslehre ein festes Princip und für ihre Lehren eine wissenschaftliche Begründung in der Darstellung geben.

Indessen ist nicht zu leugnen, daß der Schritt von der Möglichkeit zur Wirklichkeit in Beziehung auf streng-systematische Ordnung und wissenschaftliche Begründung der Erziehungsregeln besondere Schwierigkeiten darbietet. Nicht

nur steht der streng wissenschaftlichen Behandlung der Erziehungslehre die unendliche Mannigfaltigkeit der menschlichen Individualitäten, sondern auch die große Menge fremder, vom Erzieher theilweise ganz unabhängiger Einflüsse auf den Zögling, die das Facit der Erziehung ungewiß machen und verändern, hinderlich im Wege. Aus diesem Grunde wird die Praxis der Erziehung stets hinter der Theorie zurückbleiben, weil erstere eine Masse von Störungen zu berücksichtigen und zu beseitigen hat, welche die letztere nicht in Berechnung nehmen kann. Es wird in der Praxis eine Menge Ausnahmen geben, welche wieder auf die Fassung der Regel erschwerend zurückwirken. Allein auch dieses thut der Befähigung der Erziehungslehre zur wissenschaftlichen Darstellung noch keinen wesentlichen Eintrag. Denn auch diese Beseitigung unvorhergesehen eintretender Störungen muß von dem Erzieher nach bestimmten Principien geschehen, und woher sollten diese hergenommen werden, wenn nicht von den Principien der allgemeinen Erziehungslehre und derjenigen Wissenschaften (Psychologie, Anthropologie und Ethik), von welchen die Erziehungslehre gleichsam nur der angewandte Theil ist? Mag also auch im einzelnen Falle für den Erzieher die richtige Anwendung der pädagogischen Gesetze schwierig und zweifelhaft sein, mag seine ganze Geistesgegenwart erfordert werden, um nie unpädagogisch zu verfahren, sondern jeden einzelnen Fall auf die allgemeine Erziehungsregel zurückzuführen, so hat jedenfalls die Erziehung ihren festen Halt nur in den von den obersten Principien richtig abgeleiteten Regeln der Erziehungslehre. Das ganze der von dem obersten Princip abgeleiteten und nach ihrem inneren Zusammenhange geordneten und dargestellten Erziehungsregeln bildet aber eben die Wissenschaft der Pädagogik. Eine Erziehung, welche diesen Boden verläßt, unbekümmert um die Vorschriften der Wissenschaft, sinkt zum werthlosen Probiren, zum blinden Umhertappen herab, und verdient daher kaum noch den Namen Erziehung. Leider ist die ungeheure Mehrzahl der Erzieher der Art, nämlich die meisten zur Erziehung ihrer Kinder berufenen Eltern. Und leider ist daher auch die Kindererziehung in den bei weitem meisten Familien eine plan- und taktlose, entweder vom Herkommen oder einem gewissen pädagogischen Gefühle oder ganz von Laune und Zufall eingegebene, weßhalb auch ein günstiges Ergebniß gewöhnlich nur dem Zasammentreffen äußerer günstiger Umstände mit der natürlichen Gutmüthigkeit und Lenksamkeit des Kindes oder der Einwirkung von Schule und Kirche zu verdanken ist. Von wem aber kann Besserung dieses kläglichen Zustandes erwartet werden? Hauptsächlich von der Erziehungswissenschaft. Sie muß durch die unwiderstehliche Macht wissenschaftlicher Begründung den richtigen Erziehungsgrundsätzen Geltung verschaffen, und dadurch allmälig einer vernünftigeren, bewußteren Erziehung unter dem Volke Bahn brechen. Das kann sie allerdings nicht unmittelbar. Denn sie steht in keinem unmittelbaren Verkehre mit dem Volke. Aber indem sie die Stimmen der Prediger, der Lehrer, der Gebildeten überhaupt für sich gewinnt, wirkt sie mittelbar auf diejenigen, welche auf diese Stimmen hören, auf die Eltern, welche von Predigern &c. belehrt werden und auf die Kinder, welche von Schule, Kirche und Staat erzogen werden. Zwar werden die Eltern in den niedrigsten Volksschichten nie dahin kommen, theoretische Pädagogen zu sein und also die von der Erziehungswissenschaft vorgeschriebenen Regeln mit Bewußtsein anzuwenden; allein diese Regeln werden nach und nach so allgemein bekannt und als allein giltig angesehen werden, daß sie ins Volksbewußtsein übergehen und dann in den einzelnen Familien, den Eltern vielleicht selbst unbewußt, fortwirken. Das ist unstreitig ein langer Weg, auf welchem die Erziehungswissenschaft auch für die Hütten der Armen von hoher praktischer Bedeutung wird. Aber es gibt

keinen andern, und die Erziehung des Menschengeschlechtes, welche unter diesem Einflusse und auf eben diesem Wege fortschreitet, geht einmal nur ihren langsamen Gang. Wer ihn mit Dampfkraft beschleunigen möchte, kennt seine Natur nicht, und wird daher entweder seine Absicht ganz und gar verfehlen oder mehr Schaden als Nutzen stiften.

Suchen wir nach einem Ausdrucke des obersten Princips der Erziehungslehre, so müssen wir vorerst den Unterschied des formalen und materialen Bildungszweckes ins Auge fassen. Der formale Zweck ist Entwicklung und Bildung der noch unentwickelten Kraft. Da die geistige Kraft des Menschen einer unendlichen Entwicklung fähig ist, so ist der formale Zweck in Beziehung auf den Geist ein unendlicher. In Beziehung auf den Leib hat er sein Ziel erreicht, wenn der Leib in allen seinen Theilen den möglichst hohen Grad von Stärke, Ausdauer und Gewandtheit erlangt hat. Da ferner die wesentliche Eigenthümlichkeit der menschlichen Entwicklung darin besteht, daß sie durch die eigene freie Willensbestimmung des Menschen Ziel und Maß erhält, so erfordert der formale Zweck, diese Selbstbestimmung zu wecken und ihr die gehörige Stärke, Freiheit und Entschiedenheit zu geben. In dem formalen Bildungszweck ist jedoch noch kein bestimmter Inhalt gegeben. Da die Bildung einer Kraft nur durch Uebung derselben geschehen kann, jede Uebung aber einen Stoff, an dem man sich übt, voraussetzt, so ist im formalen Bildungszweck freilich schon enthalten, daß er mittelst eines gewissen Stoffes angestrebt werde. Aber dieser Stoff ist damit noch nicht bestimmt. Es kann irgend ein Stoff sein, sobald er sich nur zur formalen Uebung der geistigen und leiblichen Kraft eignet. So führt der formale Bildungszweck von selbst auf die weitere Frage: woran soll die Kraft geübt und gebildet werden? Diese Frage kann von einem doppelten Standpunkte aus beantwortet werden. Es kann nämlich der zu bestimmende Stoff entweder nur in seiner Eigenschaft als Mittel der formalen Kraftbildung oder als etwas für sich Wünschenswerthes, d. h. als etwas, was dem Menschen in anderer Beziehung als nützliches und unentbehrliches Besitzthum erscheint, betrachtet werden. Vom ersten Standpunkte aus wird bei der Wahl des Stoffes nicht mehr gefragt werden: was muß ich als Mensch und Bürger wünschen, als geistiges Eigenthum zu besitzen, mithin durch die Erziehung zu bekommen? Welcher Stoff des Erkennens und Wollens ist also derjenige, den ich mir um seines materialen Werthes willen vorzugsweise aneignen muß? Sondern: welcher Stoff eignet sich vermöge seiner eigenthümlichen Beschaffenheit am besten zum Schleifstein für meine geistige Kraft? Allein dieser Standpunkt zeigt sich bald als unhaltbar und unpraktisch. Bloße Kraftbildung ohne bestimmten Gegenstand und materialen Zweck ist etwas Hohles, Leeres, ja ein Unding. Die Kraft selbst wächst nur an und mit dem gewonnenen Material. Es gibt weder eine geübte Erkenntnißkraft, die nichts weiß, noch eine gebildete Willenskraft, die nichts kann. Also ist das Objekt des Erkennens und Wollens nicht Nebensache. Es ist nothwendig, ja die Hauptsache. Denn auch die Kraftbildung hat nur so weit einen Werth, als sie zur geistigen Ergreifung und Begreifung eines Objektes befähigt und führt. Das Wissen ist wichtiger als das Wissenkönnen, das Thun wichtiger als das Thunkönnen. Ein rein formales Princip würde sich selbst vernichten. Es fragt sich also: Was ist das bestimmte Objekt, zu dessen Besitz der Zögling, sei es durch Aus-sich-Herausbilden oder In-sich-Hineinbilden von der Erziehung geführt werden soll, so daß es in ihm „eine Gestalt gewinne" und den geistigen Kern seines Wesens bilde? Dies führt auf das materiale Princip der Erziehung. Es fragt sich: welches ist das dem Menschen als geistigem Wesen unentbehrliche Objekt seiner geistigen

Kraft, d. h. des vernünftigen Erkennens, Wollens und Fühlens? Dem Geiste ist der Geist das Nächste und zugleich das Höchste. Ihn allenthalben, wo er sich findet (vor allem in sich selbst) zu erkennen, ist also der höchste Gegenstand seines vernünftigen Denkens; ihn in seinem ganzen Thun und Streben auszudrücken und nachzubilden, der höchste Gegenstand seines Wollens; die Harmonie seines geistigen Wesens in sich und mit dem höchsten Geiste zu erhalten und zu empfinden — der höchste Gegenstand seines Fühlens. Der Geist wird aber theils in der Natur (Körperwelt), theils über der Natur (Geisterwelt) gefunden. Der Mensch als geistiges, mithin vernünftig denkendes Wesen, kann sich also der Aufgabe nicht entschlagen, sowohl den in der sichtbaren Schöpfung waltenden Geist aufzusuchen, d. h. die Natur mit geistigem Auge zu betrachten, als auch den über der Schöpfung stehenden ewigen Geist zu suchen, ob er ihn finden möge. Kurz, eine vernünftige, geistige Natur-, Menschen- und Gotteserkenntniß stellt sich als erstes wesentliches Bedürfniß des menschlichen Geistes heraus. Das ist die den Menschen allein befriedigende Wahrheit. Allein wie der menschliche Geist nur Eines ist, so dürfen auch die drei Hauptthätigkeiten desselben nicht als vereinzelt und von einander unabhängig betrachtet werden. Jede derselben steht mit den übrigen in nothwendiger Wechselwirkung. Die Erkenntniß bestimmt den Willen unbeschadet seiner freien Selbstbestimmung. Denn diese besteht nicht in grundloser Willkür, sondern in der eigenen Prüfung der Gründe und in dem freien Entschlusse nach dem Ergebniß dieser Prüfung, diesen oder jenen Gründen beim Handeln zu folgen. Daher hat die so oft gehörte Frage cui bono? in Beziehung auf die Erkenntniß der Wahrheit den wichtigen Sinn: welchen Einfluß soll die erkannte Wahrheit auf die Bildung des Geistes überhaupt, namentlich aber auf den Willen des Menschen haben? Die Antwort gibt das Evangelium sehr bezeichnend in den Worten (Joh. 8, 32): die Wahrheit soll euch frei machen. Frei ist der Mensch, wenn er in seiner Selbstbestimmung keinen andern Gründen folgt als solchen, deren nothwendigen Zusammenhang mit der inneren unveräußerlichen Organisation seines geistigen Wesens er klar erkannt hat. Diese Gründe aber sind wesentlich ethischer Art, insofern der Mensch seiner Willensfreiheit gemäß ein ethisches Wesen ist. Die erkannte Wahrheit hat also für die sittliche Freiheit des Menschen erst dann einen wahrhaften Bildungswerth, wenn sie in dem Menschen eine gründliche Ueberzeugung bewirkt und sein Streben mit der Grundlage seines sittlich-geistigen Wesens in Uebereinstimmung bringt. Eine gründliche Ueberzeugung ist aber nur da möglich, wo die Erkenntniß keine von außen aufgedrungene oder eingeimpfte, also angebildete — eine solche erzeugt nur Auctoritätsglauben, das Grab der gründlichen Ueberzeugung, — sondern eine im denkenden Subjekte selbst von innen heraus entwickelte, mithin durch freie innere Selbstthätigkeit gewonnene ist. Jede auf solche Weise erkannte Wahrheit hat sittlichen Werth. Denn jede macht den Menschen sich selbst mehr klar, befähigt ihn zu weiteren Erkenntnissen und enthüllt ihm seine eigene sittliche Natur. Aber im höchsten Grade kommt diese aufklärende, mithin ethische Kraft der Erkenntniß des in und über der Natur waltenden Geistes zu. Sie führt den Menschen in sich selbst zurück, läßt ihn seine sittliche Bestimmung als eine vom absoluten Geiste ausgehende und zu demselben hinführende erkennen und erhebt so die Ahnung seiner Verwandtschaft mit Gott zur Gewißheit. Es wird ihm klar, daß göttlich wollen und so wollen, daß dadurch die Uebereinstimmung seines inneren Wesens mit sich selbst hergestellt werde, gleichbedeutend sei. So findet er seine wahre Freiheit, d. h. die Einheit mit sich selbst in der Einheit mit Gott. Eben damit ist endlich auch für das Fühlen des Geistes das einzig befriedigende Objekt gegeben. Denn

das unmittelbare Bewußtsein des eigenen Zustandes kann nur dann ein seliges sein, wenn es das Innewerden einer vollkommenen Harmonie aller Geisteskräfte in ihrer höchsten Entwicklung und Zusammenwirkung enthält. Diese Harmonie besteht aber in dem richtigen Verhältnisse aller geistigen Kräfte und Thätigkeiten zu dem sie bewegenden und leitenden sittlichen Willen.

Fassen wir das Bisherige zusammen, so kann das höchste materiale Princip der Erziehung kein anderes sein, als die innere Harmonie des Denkens, Wollens, Fühlens auf ihrer höchsten Entwicklungsstufe durch die Erkenntniß und Verwirklichung des höchsten Gutes, d. h. des sittlich Guten.

So wenig aber der formale Bildungszweck ohne den materialen, so wenig kann und darf der materiale ohne den formalen als Princip der Erziehung aufgestellt werden. Jeder ist die nothwendige Ergänzung des andern und erhält seinen wahren Werth durch den andern. Das oberste Erziehungsprincip muß mithin beide in sich vereinigen. Wir können es in folgenden Ausdruck fassen: Das oberste Princip aller erziehlichen Einwirkung ist die naturgemäße Erregung und Förderung der bewußten freien Selbstthätigkeit des Zöglings an dem Gegenstande der Außen- und Innenwelt, auf daß er zu einer vernünftigen Selbsterkenntniß gelange, und hiedurch zur freien Selbstbestimmung in Verwirklichung des höchsten Gutes geführt werde.[1])

Prüfen wir hiernach die bemerkenswerthesten neueren Versuche für Formulirung des obersten Erziehungsprincips.

Herbart sagt:[2]) „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit. Die innere Freiheit aber ist ein Verhältniß zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille." Die Uebereinstimmung dieser Worte mit dem oben aufgestellten Princip liegt am Tage. Denn die hier erwähnte Freiheit ist eben die auf Vernunfterkenntniß gegründete Willensbestimmung. Diese kann aber nur durch Selbsterkenntniß begründet und durch freie Selbstthätigkeit zur „beharrlichen Wirklichkeit" werden. Noch vollkommener drückt Herbart selbst sein ethisches Princip der Erziehung in den Worten aus: Charakterstärke der Sittlichkeit.

Schwarz sagt:[3]) „Der Zweck der Erziehung ist im allgemeinen eine Veranstaltung, daß der Zögling das werde, was seine Bestimmung ist. Die menschliche Bestimmung vereinigt dieses dreifache: Würde (Tugend), Tüchtigkeit und Glückseligkeit, als das Ziel der Menschheit und jedes Menschen."

Hieran ist nur der zweite Ausdruck (Tüchtigkeit = Brauchbarkeit für Andre) zu rügen. Er bringt etwas Fremdartiges in das oberste Erziehungsprincip. Keine Frage, daß der Mensch den Beruf hat, ein brauchbares Mitglied der Gesellschaft zu werden. Allein sein höchster Zweck liegt doch, wie früher gezeigt wurde, in ihm selbst als Individuum, nicht in seinem Gattungsverhältniß, und seine sociale Bestimmung erscheint von diesem Standpunkte aus als untergeordnetes Mittel. Auch ist Glückseligkeit ein vieldeutiger, mithin unbestimmter Ausdruck.

Diesterweg sagt:[4]) „Vielleicht verdient der Ausdruck: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten den Vorzug vor allen anderen. Es enthält ein formales Princip: die Selbstthätigkeit, und ein materiales: das Wahre und

---

[1]) Daß hierin die Erkenntniß Gottes und die sittliche Gemeinschaft mit Gott schon enthalten ist, bedarf wohl kaum der Erinnerung.

[2]) Umriß pädagogischer Vorlesungen. Göttingen, 1835. S. 5.

[3]) Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Erster Theil §. 11.

[4]) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 3te Aufl. 1844. Bd. 1. S. 6.

Gute. Die Selbstthätigkeit besagt, daß der Mensch nicht leidend und duldend in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Thätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus zu nehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d. h. das Princip der freien Selbstbestimmung ist damit gesetzt. Der materiale Inhalt: das Wahre und Gute, nennt den objektiven Gehalt des Lebens. Durch das Ganze wird also der Gedanke dargestellt, daß dem Menschen durch die Ideale des Wahren und Guten für immer und ewig die Ziele des Strebens genannt seien, die er mit freier Selbstbestimmung, in reiner Liebe zu ihnen, als den höchsten Gütern der Menschheit, mit Anstrengung und Aufbietung aller seiner Kräfte zu erringen habe. Dieses ist und bleibt das eine, erhabene, ewige Ideal aller einzelnen Menschen und des ganzen Geschlechtes, welches dadurch Gott, der das Wahre und Gute an sich ist, ähnlich wird." Dieser klaren, mit der obigen Auseinandersetzung dem Wesen nach ganz übereinstimmenden Darstellung ist nur eine Bemerkung zur Beseitigung von Mißverständniß beizufügen, nämlich daß der Mensch auch im Leiden und Dulden, und oft gerade hier, am meisten seine eigene innere Kraft entwickelt und seine Selbstthätigkeit zu beweisen vermag.

Curtman sagt:[1]) „Erziehet die Jugend für die Erhaltung und Förderung der christlichen Civilisation. Es handelt sich also nicht um Cultur der Einzelnen, sondern um Civilisation, d. h. um verfeinertes und geordnetes Zusammenleben Aller. Civilisation ist der Zweck des Staates, Cultur der jedes Einzelnen. Diese Civilisation ist in höherem Grade gar nicht erreichbar ohne Schulen, d. h. ohne Anstalten, um die Jugend für das Zusammenleben mit Anderen geschickt zu machen und das von früheren Generationen geistig Erworbene festzuhalten und zu benützen. Allein diese Civilisation soll eine christliche sein, sie soll sich gründen auf den Geist der Liebe, auf das Bewußtsein der menschlichen Gebrechlichkeit und die Nothwendigkeit göttlicher Hilfe, um das Gute ergreifen und bewahren zu können." Hier wird also der Zweck der Gesammtheit des Staates über den Zweck des Individuums gesetzt, und daraus die Erziehung für den Zweck des Staates als oberstes Princip hergeleitet. Daß dieses verkehrt ist, wurde oben nachgewiesen. Der Staat ist nur Mittel, also auch sein Zweck dem Zwecke des Individuums untergeordnet. Die Civilisation hat also nur so weit einen Werth, als sie die Cultur jedes Einzelnen befördert, und so außerordentlich groß in dieser Beziehung ihr Werth sein mag, so kann es doch nimmermehr das oberste Princip sein, den Zögling nur zum Diener dieser Civilisation zu machen. Das hieße die natürlichen Begriffe verkehren und das Mittel zum Zwecke erheben. Will man das materiale Ziel, das dieses Princip enthält, beibehalten, so müßte das Princip selbst vielmehr so ausgedrückt werden: Führe deinen Zögling dahin, daß er sich das durch christliche Civilisation Errungene für seine eigene Cultur aneigne, also als würdiger Repräsentant der stets fortschreitenden christlichen Civilisation erscheine.

Ueberhaupt aber scheint die Beimischung des christlichen Elementes der Feststellung eines obersten Erziehungsprincips keineswegs förderlich, vielmehr auf einiger Begriffsverwechslung zu beruhen. Wenn behauptet wird, ein christlicher Erzieher schreibe zunächst für Erziehung von Christenkindern und müsse auf die Ehre, ein für alle auch nichtchristliche Familien und Schulen giltiges Erziehungsprincip aufzustellen, verzichten, so lauft offenbar eine Verwechslung

---

[1]) Die Schule und das Leben. 2te Aufl. 1847. S. 98.

von Zweck und Mittel mitunter. Freilich gibt es eine christliche Erziehung. Allein sie unterscheidet sich von der nichtchristlichen nur in den Mitteln, nicht im Zwecke. Die Erziehung ist nichts specifisch Christliches, sie ist ein rein menschliches Bedürfniß. Der Erziehungszweck, mithin das oberste Erziehungsprincip, ist älter als das Christenthum. Das Christenthum ist nichts als ein Erziehungsmittel, eine Erziehungsanstalt; die vorzüglichste ohne Zweifel, aber den Zweck und also auch das oberste Princip hat sie mit jeder, auch der auf niedrigerer Stufe stehenden, mit unzulänglichen Mitteln ausgestatteten Anstalt gemein. Um das oberste Erziehungsprincip zu finden, muß demnach über das Christenthum hinausgegangen, es muß zur Menschheit zurückgegangen werden. Weit gefehlt, daß für die Erziehung von Christenkindern ein eigenes oberstes Erziehungsprincip aufgefunden werden könnte und müßte, besteht vielmehr ein wesentliches Kennzeichen dieses Principes in seiner allgemeinen Giltigkeit für alle Menschen und alle Zeiten.

Braubach sagt:[1]) „Die Erziehung muß dem Princip der Pädagogik gemäß sich selbst zu vernichten trachten, damit sie nur desto sicherer bestehen bleibt, d. h. sie muß ihr Werk zu vollenden trachten, um sich selbst entbehrlich zu machen. Dieser Forderung entspricht kein anderes Princip, als das: Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher." Dieses Princip ist rein formal (Selbstthätigkeit) und das ist seine Einseitigkeit. Soll es aber auch die materialen Forderungen in sich enthalten, so kommen sie auf die oben entwickelten zurück. Denn um sein eigener Erzieher zu sein, muß man nicht nur die Einsicht von der eigenen Natur und Bestimmung besitzen, sondern auch die Kraft der sittlichen Freiheit, d. h. der freien Willensbestimmung zum sittlich Guten in sich begründet haben. Was anders kann also der letzte Zweck der Erziehung sein, als diese Begründung? Uebrigens ist auch Selbsterziehung immer noch Erziehung; also muß sich das oberste Princip der Erziehung auch auf letztere anwenden lassen.

Graser sagt:[2]) „Der Zweck der Erziehung kann kein anderer sein als: dem Menschen in seiner Entwicklung dahin zu verhelfen, daß er, reif geworden, sein Sein selbst zu begründen vermöge." So weit scheint dieser Grundsatz mit dem Braubach'schen zusammen zu treffen. Allein Graser führt weiter aus, worin das selbstthätig zu begründende menschliche Sein bestehe. Die Welt, sagt er, ist nur in und durch Gott. Sie ist der Abdruck des Einen und Ewigen. Die Wesen in der Welt zerfallen in drei Klassen, wovon die erste das Reale, die zweite das Ideale, die dritte die Einheit von beiden vorzüglich repräsentirt. Hiernach ist auch die Bestimmung jeder dieser Wesenklassen gegeben: die der ersten Ruhe und Passivität, die der zweiten Bewegung und Aktivität nach Eindrücken von Außen, die der dritten Aktivität und Sein durch Selbstbestimmung von Innen. Die dritte Klasse begreift die Menschen in sich. Diese oberste Klasse der Menschen repräsentirt die Gottheit in der Welt vorzugsweise, daher ist des Menschen Bestimmung Divinität. „Die Bestimmung des Menschen fordert also ein Begründen seines Seins in der Welt durch das sich selbst bestimmende Princip, d. h. ein stätes Wirken in der Welt, um zu sein, und ein stätes Denken, um sich selbst zu bestimmen, beides vermittelt durch die Idee der Divinität." So fügt also Graser dem formalen Erziehungsprincip der Heranbildung zur selbstthätigen Begründung des menschlichen Seins die materiale Bestimmung hinzu, daß dieses Sein ein divines werden soll, also Gottähnlichkeit das Ziel des wahr-

---

[1]) Fundamentallehre der Pädagogik. 1841. S. 64.
[2]) Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschen-Erziehung. 1811. S. 30 ff.

haft menschlichen Seins sein solle. Insofern stimmt dieses Princip mit dem von mir aufgestellten im Wesentlichen überein.

Pestalozzi sagt [1]: „Der Mensch soll zu Vielem tüchtig, in Vielem gewandt, in allem kraftvoll erscheinen; er soll sich zu innerer Würde erheben, und darf äußerlich alles ansprechen, was er in Harmonie mit seiner Würde durch seine Kraft und sein Wohlwollen sich eigen machen kann. Aber er soll auch in der größten Tiefe seines äußerlichen Daseins die innere Würde seiner Natur nicht verlieren. Er ist durch diese Würde allein Mensch, ohne sie hört er auf, es zu sein. Diese Würde ist das einzige Ziel der Menschenbildung, und zugleich das erste Mittel für sie. — Es ist im Innern unserer Natur ein heiliges göttliches Wesen, durch dessen Bildung und Pflege der Mensch sich allein zu der inneren Würde seiner Natur zu erheben, durch das er allein Mensch zu werden vermag." Dies heißt wohl mit andern Worten: die Erziehung soll den Zögling zu einem Menschen im edelsten Sinne des Wortes machen. Die wahre menschliche Anlage aber liegt in seinem Geiste, im geistigen Denken und Wollen. Das charakteristische Merkmal dieser geistigen Anlagen ist ihre unendliche Perfektibilität. Also ist das Ziel der Erziehung die naturgemäße Vervollkommnung der menschlichen Anlagen, insbesondere derjenigen, welche ihn vor allen übrigen niedrigeren Geschöpfen auszeichnen, mit einem Worte: Humanität. Daher faßt auch Diesterweg [2]) das Erziehungs- und Bildungsprincip Pestalozzi's im Allgemeinen in die Worte zusammen: Naturgemäße, allseitige, harmonische Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte. Hiemit ist aber wieder nur die formale Seite des Principes bezeichnet.

Die Humanität als oberstes Erziehungsprincip halten ferner fest: Niemeyer [3]): „Eine vernünftige Erziehung kann sich keinen andern Zweck setzen, als das Menschliche (die Humanität) im Menschen so vollkommen, als es bei jedem Einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden. Je vollkommener die Ausbildung aller menschlichen Kräfte erfolgt, und je harmonischer sie zusammenstimmen, desto näher ist der Zögling dem Ideal der vollendeten Menschheit gebracht. Die edelste aller Anlagen in dem Menschen ist aber die Vernunftfähigkeit, und die davon unzertrennliche Willensfreiheit." Ferner Denzel [4]): „Das immer vollkommnere Ergreifen des Göttlichen, des höchsten Schönen, Wahren und Guten mit allen Kräften unsers Wesens ist die höchste und letzte Aufgabe unsrer ganzen geistigen Natur. Daher das oberste Gesetz für den Erzieher: Leite durch Anwendung der naturgemäßesten Mittel alle Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer harmonischen Entfaltung so, daß daraus die möglichst vollendete Blüthe der Humanität hervorgehe." Hauptsächlich auch Rousseau [5]). Derselbe sagt: „Alles ist gut, wenn es aus der Hand des Schöpfers hervorgeht; Alles artet unter den Händen des Menschen aus. — Alles, was wir bei unsrer Geburt nicht haben und doch als Erwachsene bedürfen, wird uns durch die Erziehung gegeben. Diese Erziehung rührt von der (inneren) Natur, oder von den Menschen, oder von den Außendingen her. Die innere Entwicklung unsrer Anlagen und Kräfte ist die Erziehung der Natur. Die Menschen lehren uns von dieser Entwicklung Gebrauch machen. Die Erziehung durch die

---

[1]) Wochenschrift für Menschenbildung Bd. 1. S. 2.

[2]) Die Feier des 100sten Geburtstages H. Pestalozzi's in Berlin. 1845. S. 64.

[3]) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Thl. 1. §. 7. 8.

[4]) Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. Thl. 1. Aufl. 2. S. 71 und 102.

[5]) Emile, ou de l'éducation. Tom. 1. p. 1 sqq.

Außendinge aber besteht in den Erfahrungen, die wir vermittelst der auf uns einwirkenden Dinge machen. Jeder Mensch hat also dreierlei Erzieher. Derjenige Schüler nur erreicht sein Ziel und ist gut erzogen, in welchem diese Erzieher völlig harmoniren. Aber von dieser dreifachen Erziehung hängt die erstere gar nicht, die letztere nur in gewissen Beziehungen von uns ab. Wenn mithin die Uebereinstimmung aller drei zum glücklichen Erfolg nothwendig ist, so folgt daraus, daß sich nach derjenigen, über welche wir nichts vermögen, die beiden andern richten müssen." — Man sieht, daß in diesen Sätzen der Grundsatz ausgedrückt ist: die Erziehung muß naturgemäß sein, d. h. sie muß sich in ihrer ganzen Thätigkeit an die Gesetze der inneren Entwicklung anschließen und kein anderes Ziel setzen, als eben diese natürliche Entwicklung des Menschen als solchen. Der Mensch soll zum Menschen gebildet werden. (Humanität.) „Rousseau will das zu erziehende Kind in der Unmittelbarkeit seiner Existenz, in der Angemessenheit an das, was es von Natur ist, erhalten wissen. Darum muß die Erziehung darauf ausgehen, das Kind durch die Natur erziehen zu lassen. Unter dieser Meisterin hat der Erzieher Studien zu machen und die ganze Erziehung soll sich nie auf Vorurtheil und Einbildung, sondern auf Erlebtes und Erfahrenes beziehen [1])."

Der neueste philosophisch-pädagogische Schriftsteller endlich, Dr. K. Rosenkranz, spricht sich über das Wesen und den Zweck der Erziehung folgendermaßen aus [2]): „Das allgemeine Wesen (die Aufgabe) der Erziehung ist die Entwickelung der dem Menschen an sich inwohnenden theoretischen und praktischen Vernünftigkeit; ihre allgemeine Form ist die Arbeit, welche einen erst als Begriff vorhandenen Zustand zur Gewohnheit macht und die Individualität zur schönen Menschlichkeit verklärt; die Grenze der Erziehung schlechthin ist die Freilassung des Zöglings, die ihn auf seine Füße stellt." Auch in dieser Bestimmung des obersten Grundsatzes vermißt man den materialen Theil der Erziehungsaufgabe.

---

[1]) Feuerlein in Noack's Jahrb. der Philosophie. 1847.

[2]) Die Pädagogik als System. Königsberg 1848. S. 37.

III.

Die Erziehung des Menschen durch Familie, Schule, Kirche und Staat.

Einleitung.

Die Erziehung des Menschen beginnt mit seiner Geburt und hört nur auf mit seinem Tode. Die Erde ist ein Erziehungshaus; das ganze Leben ein ununterbrochener Erziehungsstand; jeder Mensch ein Zögling. Aber wer oder was ist sein Erzieher? Nicht weniger als Alles, was irgend auf seinem Gange durchs Leben mit ihm in Berührung und Wechselwirkung tritt. Die Dinge, welche um ihn her sind, sind seine Erzieher. Alles, was sein Auge erreicht, was sein Ohr vernimmt, was seine Hand betastet, übt einen erziehenden Einfluß auf ihn aus. Er kann sich dieses Einflusses nicht erwehren und soll es auch nicht. Durch die offenen Kanäle der Sinne strömen die äußeren Eindrücke mächtig, unaufhaltsam und unaufhörlich in die Seele des Zöglings ein und erfüllen gleichsam die noch leeren Räume mit ihren Bildern. Unter diesen Eindrücken wächst der Mensch auf. Er kann keinen Schritt thun, ohne von ihnen begleitet, berührt und bestimmt zu werden. Seine ganze Vorstellungsweise bildet sich erst an ihnen und durch sie. Alle seine Vorstellungen beginnen von ihnen und sind mehr oder minder, ganz oder theilweise ihnen entnommen. Aber nicht nur sein Vorstellen, auch sein Begehren und Empfinden findet in ihnen Grund und Boden, Stoff und Richtung, Maß und Ziel. So ist der Mensch ein Zögling der Außendinge, die ihn umgeben und umstricken mit ihren Reizen und ihn auch bis zum letzten Athemzuge nicht mehr loslassen. Es soll nicht anders sein. An den Brüsten der Natur empfängt der Mensch seine erste geistige Nahrung, durch welche sich sein geistiges Leben entfaltet, welche ihn zum Selbstbewußtsein führt und denken, empfinden, begehren lehrt.

Gleichwohl ist dieser Erzieher für den Menschen unzureichend, ja gefährlich. Selbst empfindungslos und willenlos können die Außendinge allein der Führer eines selbstbewußten Wesens nicht sein, noch weniger seine sittliche Selbstbestimmung leiten und vor Abwegen bewahren. Sonst möchte ein Blinder der Führer eines Kindes sein können, das zwar Augen hat, aber sie noch nicht zum Sehen zu gebrauchen weiß. Die Macht der sinnlichen Eindrücke kann sogar der Entwicklung des Geistes gefährlich werden, indem sie demselben eine einseitige Richtung auf das Sinnliche verleiht und den Geist unter die Herrschaft der Sinne und des Leibes stellt. Es ist aber gerade die Bestimmung des Geistes, von dieser Knechtschaft frei zu werden und über den Leib und die Sinnenwelt zu herrschen. Dazu bedarf derselbe offenbar eines andern Führers, als der planlos auf ihn einwirkenden leblosen Natur. Er bedarf eines Erziehers, der, selbst der sittlichen Willensbestimmung fähig, das Ziel der menschlichen Bestimmung kennt und selbst auf dem Wege dahin sich befindet, kurz der dem

Zöglinge ebenbürtig ist. Das kann mithin — wenn nicht er selbst — niemand sein, als ein anderer Mensch. Er selbst soll es allerdings einst werden, weil er überhaupt nur durch seine eigene, innere Kraft etwas werden kann, und in dem Maße seinem Ziele sich nähert, in welchem er frei von jedem fremden Gängelbande der eigenen sittlichen Willensbestimmung folgt. Daß er aber diese Kraft der Selbsterziehung, welche nur die Frucht vielfältiger Erfahrung, Einsicht und Uebung sein kann, von Anfang noch nicht hat, sondern eben erst durch Erziehung erlangen soll, ist für sich klar. Er bedarf mithin eines anderen, reiferen Menschen, der ihn erzieht. „Geist entzündet sich nur am Geist." Nur unter Menschen wird der Mensch ein Mensch.

Wer wird und soll dieses Erziehungsgeschäft übernehmen? Wir dürfen nicht fürchten, es werde dazu an Leuten fehlen. Noch ehe der Mensch das Licht der Welt erblickt, sind sie schon bereit, ihn zu empfangen, um ihn sofort zu erziehen. Ja alle Menschen, welche das Schicksal in seine Nähe und in irgend eine Verbindung mit ihm bringt, theilen sich in seine Erziehung. Doch ist ihr Antheil sehr verschieden. Während einige nur durch ihre Erscheinung, durch ihr Beispiel unabsichtlich und unwissentlich einen Eindruck auf das Kind machen, der erziehend wirkt, haben andere vielleicht nur zufällig und gelegentlich, gleichsam im Vorübergehen Veranlassung, durch Wort oder That, belehrend, ermahnend, warnend, auf das Kind einzuwirken. Der Einfluß der ersteren ist also dem der Außendinge zu vergleichen, welche in der Seele unwillkürlich gewisse Vorstellungen und mit ihnen Reize und Empfindungen erwecken, nur mit dem Unterschiede, daß sich bei den Menschen mit der äußeren, sinnlichen Erscheinung die Offenbarung des ihr zu Grunde liegenden Geistes verbindet, weßhalb der Mensch auf den Menschen nicht nur einen sinnlichen, sondern auch sittlichen Eindruck macht. Das sind für den Zögling oft wenn schon stumme doch sehr beredte, wenn schon unabsichtliche doch höchst wichtige Erzieher. Denn es ist das lebendige Beispiel, die hinreißende That, welche sich des Kindes unwiderstehlich bemächtigt. Die letzteren sind schon in einem engeren Sinne Erzieher. Denn sie sind es mit Willen. Ihre Worte und Handlungen beabsichtigen, einen erziehenden Einfluß auf den Zögling auszuüben. Aber es fehlt ihnen das planmäßige, zusammenhängende, vielseitige Einwirken des eigentlichen Erziehers.

Aber auch an eigentlichen Erziehern fehlt es keinem Menschgewordenen. In erster Linie hat die Natur dazu die Eltern bestimmt. Der Beruf der Eltern als solcher ist durchaus pädagogischer Art. Er ist den Eltern von Natur so eingeflößt, daß es keiner Verpflichtung dazu bedarf. Das roheste Weib kennt ihn, sobald die Natur sie zur Mutter macht, und übt ihn, wenn auch nur instinktmäßig, doch nichts destoweniger mit Sorgfalt und aufopfernder Liebe aus. Aber dieser Beruf theilt sich (ohne äußere Verpflichtung) durch Natur und Sitte dem ganzen Kreise mit, den die Eltern um sich gezogen haben, der Familie, den Verwandten, ja selbst Nachbarn und Freunden. Der neue Ankömmling wird von allen als natürliches, berechtigtes Mitglied dieses Familienkreises betrachtet und geliebt, so daß, wo die Eltern fehlen, ihr Erziehungsberuf von selbst auf andere Familienglieder übergeht. So hat die Natur selbst schon in der Regel auf den Fall, daß das Kind seiner Eltern beraubt würde, für Stellvertreter im Erziehungsgeschäfte gesorgt.

Jedoch auch die Eltern und sämmtliche Familienglieder gehören zwei größeren Lebenskreisen an, deren Aufgabe rein erziehender Art ist, dem Staat und der Kirche. Beides sind große Erziehungsstätten. Sie stehen in, mit und neben einander. Wenn der Staat das äußere Leben des Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft so zu ordnen und zu regeln sucht, daß sowohl die Wohlfahrt des

Ganzen als des Einzelnen möglichst befördert werde, daß das Volk stark und frei nach außen, glücklich und zufrieden im Innern werde, so sucht die Kirche das innere Leben des Menschen, das Leben des Glaubens, Liebens und Hoffens, zu wecken und zu vergeistigen, um ihn zur geistigen Freiheit zu führen und für den Himmel vorzubereiten. Jener faßt also die Bestimmung des Menschen, auf Erden nicht nur ein glückliches, sondern auch ein gemeinnütziges Leben zu führen, in's Auge, diese seinen Beruf, durch Heiligkeit ewig selig zu werden. Beide gehen davon aus, daß der Mensch zu diesem seinem Berufe erzogen werden muß. Und da diese doppelte Bestimmung des Menschen seine ganze Lebensaufgabe umfaßt, so begreift auch das Leben im Staate und in der Kirche die ganze Erziehung des Menschen in sich. Nur denke man nicht, daß sie sich gegenseitig ausschließen oder gar widersprechen. Ihre Zwecke und Bestrebungen laufen vielmehr in einander und ergänzen sich gegenseitig. Denn das äußere Leben hängt mit dem innern wie Ursache und Wirkung zusammen. Wer also das äußere Leben fördern will, darf das innere nicht vernachlässigen; er wird vielmehr von selbst hingewiesen, auf das innere hinzuwirken, damit das äußere gedeihen könne. Und wer das innere Leben auf eine wahrhaft fruchtbare Weise befördert, der trägt eben damit wesentlich bei, daß das äußere Leben als ein glückliches und heilsames erscheine. Es ist also klar, daß die Erziehung des Menschen in diesen beiden großen Erziehungsstätten nur dann eine wahrhaft glückliche sein kann, wenn beide in ihren Erziehungsgrundsätzen wesentlich zusammenstimmen. Anders wird keiner von beiden Theilen seinen Zweck erreichen. Der Staat wird durch den Geist des politischen Egoismus, die Kirche durch Schwarm- und Sektengeist zu Grunde gehen. Denn der Mensch ist in sich Eins, und nur wo sich diese Einheit seines ganzen Wesens in seinem innern und äußern Leben kund geben und frei entwickeln und darstellen kann, da wird an ihm der Erziehungszweck sicher und vollständig erreicht werden. Nehmen wir noch die Familie, von welcher alle Erziehung ausgeht, hinzu, so werden wir behaupten können: Nur wo diese drei so zusammenstimmen und zusammenwirken, daß sie eine trias harmonica (Dreiklang) bilden, ist eine vollendete Erziehung des Menschen möglich. Die Pädagogik hat die Grundzüge einer solchen harmonischen Familien-Kirchen-Staatserziehung aufzustellen, und Eltern, Kirchenlehrer und Staatsmänner haben bei der gleichen Pädagogik in die Schule zu gehen, damit das Erziehungswerk, das sie treiben, nicht die Harmonie der Menschennatur störe, — wie leider! oft genug der Fall ist, wodurch der Mensch auf die kläglichste Weise zerrissen wird, oder zwischen Staat und Kirche unselig schwebt — sondern zusammenstimme und durch ihre vereinte Bemühung zu einem herrlichen Tempel werde, der zwar mit seinem Grunde in der Erde wurzelt, aber mit seiner Spitze den Himmel berührt!

Die drei genannten Faktoren der Menschenerziehung wirken von Anfang an mit und neben einander auf die Erziehung des Menschen ein. Zwar übergibt die Natur das neugeborne Kind zunächst der Familienpflege und sowohl Staat als Kirche erkennen gerne dieses erste Erziehungsrecht der Familie an. Aber beide suchen auch sofort ihre Rechte dabei zu wahren. Sie nehmen es jedes auf seine Weise in ihre Gemeinschaft auf, beobachten von nun an seine leibliche und geistige Entwicklung und überwachen sowohl den Zögling als auch seine Erzieher. Sie sind eifersüchtig darauf, daß ihre Einwirkung durch Uebergriffe der übrigen Faktoren nicht beeinträchtigt oder zu sehr beschränkt werde. Und wie sie den Menschen von Anfang an unter ihre Flügel und in ihre Zucht genommen, so entlassen sie ihn derselben auch nicht mehr bis an sein Ende.

Dennoch gibt es noch einen vierten Erzieher, dessen Auktorität weder die Eltern, noch die Kirche, noch der Staat verkennen dürfen, dessen Einfluß sie vielmehr aus allen Kräften unterstützen und befördern müssen — das ist der Zögling selbst. Jeder Mensch muß zu seinem eigenen Erzieher erzogen werden. Diejenige Erziehung ist eine verfehlte, die dem Menschen nicht fremde Erziehung entbehrlich macht. Indessen hören darum die Bande, welche den Menschen an Familie, Staat und Kirche knüpfen, nicht auf, noch werden sie lockerer. Sie werden nur anderer Art. Dringen sie sich anfänglich dem Menschen ohne dessen eigene Wahl zu Erziehern auf, so erscheinen sie ihm später, wenn er sein eigener Erzieher geworden, als willkommene Rathgeber und Freunde der eigenen Wahl. Haben sie ihn anfangs vielleicht gegen seinen Willen auf dem von ihnen vorgezeichneten Wege geleitet und gegängelt, so geht er nun diesen Weg mit freier Selbstbestimmung, und die Gesetze des Staates und der Kirche, weit entfernt, seinen Willen zu beschränken, unterstützen und befördern nur seine freie Bewegung in den von ihm selbst gewünschten und gewählten Gränzen. Kurz, sobald die Selbsterziehung des Menschen vollständig eingetreten ist, so hat die pädagogische Herrschaft des Staates und der Kirche aufzuhören und Staat und Kirche haben von nun an dem zum Selbsterzieher gereiften Menschen nur ihre guten Dienste anzubieten. Freilich kann nur demjenigen diese Reife zuerkannt werden, in welchem die Vernunft die entschiedene Herrschaft über die sinnliche Natur und die sittliche Willensbestimmung über die sinnlichen Triebe erlangt hat. Und selbst ein Solcher, da er noch nicht vollkommen ist, wird die Hilfe des Staates und der Kirche, deren er stets bedürftig ist, nicht verschmähen, sondern dankbar annehmen und anerkennen. Daher wird er sich wohl hüten, ihr Geleise, das den noch Schwachen seiner sittlichen und geistigen Stärke zugeführt hat, ohne Noth zu verlassen. Thut er es doch, so dürfte das ein Beweis sein, daß entweder er selbst noch nicht bis zur Reife der Selbsterziehung gekommen, also seine Erziehung verfehlt ist, oder daß Kirche und Staat, denen er seine erste Bildung verdankt, an wesentlichen pädagogischen Gebrechen leiden.

So wollen wir denn nun den Menschen auf seinem Erziehungsgange durch's Leben begleiten.

Erstes Kapitel.

Die Kindheit.

§. 1. Verhältniß des Kindes zur Familie.

Die Kindheit gehört nach dem Willen der Natur dem engen, aber desto traulicheren Kreise der Familie ausschließlich zu. Das elterliche Haus ist des Kindes Welt. Das Haus mit der nächsten Umgebung, dem Hausgärtchen, dem Höfchen, dem daranstoßenden Grasplatze, sind die engen Gränzen, innerhalb deren sich das kindliche Wünschen und Streben bewegt. Ueberschreitet es auch hie und da diese Gränze, so ist's ihm doch wie ein Einfall in fremdes Land und gerne zieht es sich immer wieder zurück in den Schutz der gewohnten, heimlichen, liebgewonnenen Wände des elterlichen Hauses. Hier fühlt es sich in seinem Eigenen. Ebenso ist es mit den Personen, die es umgeben, ja mit den Thieren und Geräthschaften des Hauses. Sie sind ihm unendlich lieb; denn sie machen gleichsam einen Theil seines Selbst aus, sie gefallen ihm wohl, und es möchte sie mit nichts in der Welt vertauschen, mögen sie noch so unvollkommen und armselig sein. Ohne daß es noch eine Ahnung hat von Banden des Blutes und der Verwandtschaft, sind ihm alle diejenigen Personen, welche mit ihm das Haus bewohnen, die ersten, nächsten, natürlichen Verwandten. Es nimmt sie, wie sie sich selbst geben, es achtet sie nicht nach der äußerlichen Stellung, die sie im Hause einnehmen, sondern nach der Art, wie sie sich gegen es benehmen, und es gibt deßhalb nicht selten dem geringsten Dienstboten bei weitem den Vorzug vor der vornehmsten Person des Hauses, ja vor Vater und Mutter. Die Unterscheidung des Standes und Ranges und die Geringschätzung des bürgerlich niedriger Gestellten ist dem Kinde fremd, und, wo sie eintritt, ein Zeugniß vom Verluste wahrer Kindlichkeit.

In diesem Kreise wächst das Kind auf, von ihm nimmt es jeden Nahrungs- und Bildungsstoff nach Leib und Seele, alle seine Anschauungen sind diesem Kreise entlehnt, alle seine Begriffe sind aus diesem Kreise abstrahirt, alle seine Bedürfnisse schreiben sich von diesem Kreise her, seine Empfindungen sind hier entstanden, kurz es verdankt die ganze Form seines Seins dem Familienkreise, sowohl *was* es ist, als *wie* es ist, ist es durch die Familie geworden.

Daraus ergibt sich von selbst die ungemeine Wichtigkeit, welche die Familie für die Entwicklung des Kindes hat, und die Nothwendigkeit, daß die Familie sich zu einem planmäßig eingerichteten Erziehungshause gestalte, in welchem alles darauf berechnet sei, jeden schädlichen Einfluß auf die Entwicklung des Kindes von demselben abzuhalten, jeden günstigen zu befördern.

§. 2. Erziehungsmittel. Negative Erziehung.

Hiezu muß in der Familie jedes zu Gebot stehende Mittel benützt werden. Nichts ist in dieser Hinsicht gleichgiltig. Selbst die leblosen Dinge, die das Kind täglich um sich her sieht, und gebraucht, haben einen größeren Einfluß auf die Bildung der Anschauungskraft und Einbildungskraft des Kindes, als man gewöhnlich denkt. Vergesse man doch nicht, daß die Kinderstube mit ihren Tischen und Bänken, mit ihrer Ordnung oder Unordnung, mit ihrer Reinlichkeit oder Unreinlichkeit die Unterlage für die ersten Begriffe des Kindes bildet, und daß später keine andere Stube, und wäre sie noch so reich an allen Schönheiten, so mit dem Leben des Menschen verwächst und dasselbe erfüllt, als diese Kinderstube! Haben aber schon diese ersten Umgebungen lebloser Dinge für des Kindes Entwicklung diese große Bedeutung, wie viel mehr die Menschen, welche in dem Gemälde der Kinderwelt nicht nur als Staffage dienen, sondern ihr gar bald als selbstständige Wesen, als Wesen gleicher Art, aber von entschiedener Ueberlegenheit, als Muster zur Nachahmung oder als Herren und Gebieter imponiren. Welche außerordentliche Wichtigkeit liegt folglich darin, daß das Kind von dem Augenblicke an, wo es sich seines Verhältnisses zu den übrigen Menschen — wenn auch nur dunkel — bewußt wird, seine kleine Welt von lauter Personen bevölkert finde, die ihm auch durch sittliche Ueberlegenheit imponiren, und die es nachahmen darf, ohne mit seiner sittlichen Bestimmung in Widerspruch zu gerathen! Ist nur der Boden, auf dem das Kind wurzelt, gehörig zubereitet, seine Umgebung von allem Schädlichen gesäubert, ist die Kinderstube, das Vaterhaus zu einem Tempel hergerichtet, von dem alles Unheilige fern gehalten wird, so mag der Zögling getrost eintreten, seine Erziehung kann nun von den Eltern mit den einfachsten Mitteln bewirkt werden. Denn Alles, was sich in seinem naturgemäßen Zustande befindet, ist leicht und mit den einfachsten Mitteln zu erhalten und zu fördern. Nur das von der Natur Abgewichene ist schwer wieder zu heilen.

Man nennt die Sorgfalt, welche von Seiten der Eltern darauf verwendet wird, daß kein schädlicher Einfluß das Kind berühre, die negative (bewahrende) Erziehung. Dieselbe könnte, sofern sie keine unmittelbare Einwirkung auf das Kind selbst, sondern dessen Umgebungen ist, den Namen Erziehung mit Unrecht zu führen scheinen. Sie ist aber dessenungeachtet nicht nur bei weitem die wichtigste (so gewiß die Diät in gesunden Tagen wichtiger, als die ganze Arzneimittellehre); denn durch sie wird die positive in vielen Fällen entbehrlich, in andern erst wirksam, ohne sie aber meist vergeblich: — sondern sie ist selbst in gewissem Sinne sehr positiv. Denn indem sie unmittelbar die Reinigung der kindlichen Atmosphäre bewirkt, wirkt sie mittelbar auf die Reinhaltung der kindlichen Seele selbst und sichert den Erfolg der Wirksamkeit der Natur, welche, wo sie ungestört wirken kann, mehr wirkt, als alle Kunst.

§. 3. Positive Erziehung. Reizmittel und Nahrungsmittel.

Die positive Erziehung, d. h. die Einwirkung des Erziehers auf den Zögling selbst, um ihn in seiner naturgemäßen Entwicklung zu unterstützen, ist theils erregend, theils heilend. Jede noch schwache Kraft bedarf der Erregung und Stärkung. Der glimmende Funke muß angefacht und sofort die angefachte Flamme durch Nährung mit Brennstoff unterhalten werden. So auch die kindliche Kraft, die leibliche und die geistige. Die Erziehungsmittel sind mithin theils Reizmittel, durch welche die Kraft zu erhöhter Thätigkeit aufgefordert wird, theils Nahrungsmittel, welche derselben den angemessenen Uebungsstoff gewähren und dadurch ihre Erhaltung und ihr Wachsthum bewirken. Was die Reizmittel betrifft, so setzen sie natürlich den inneren Lebenstrieb in der kindlichen Seele voraus. Wo kein Leben ist, kann auch der stärkste Reiz nichts helfen; wo die Kohle todt ist, wird alles Anblasen vergeblich sein. Dieser innere Keim ist der erste natürliche Antrieb für die Kraft, sich zu äußern in der ihr inwohnenden naturgemäßen Thätigkeit. Das hebt indessen die Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der Reizmittel nicht auf, sondern lehrt nur, daß die Reizmittel sich an diesen inneren Thätigkeits-(Aeußerungs)-trieb anzuschließen und anzupassen haben. Sowohl Reizmittel als Nahrungsmittel, womit im Kreise der Familie auf das Kind positiv erregend und stärkend eingewirkt wird, sind übrigens höchst einfacher Art. Sie müssen, wenn sie zweckmäßig sein sollen, wie alle guten Reiz- und Nahrungsmittel angewendet werden, d. h. sie müssen erst da angewendet werden, wo Reiz und Nahrung nöthig erscheint, und der Reiz darf nicht Ueberreiz, die Nahrung nicht Uebersättigung bewirken. Vor allem also die Regel: kein künstlicher Reiz, wo derselbe nicht nöthig ist, d. h. wo die Krafterregung von selbst ohne besondere Reizmittel erfolgt. Wie schon bemerkt, wohnt jeder lebendigen Kraft der Trieb inne, sich zu äußern. Sie bedarf mithin nichts als der Veranlassung, des für sie angemessenen Gegenstandes zur Aeußerung. Wie leicht ist diese Veranlassung dem Kinde zu geben! Sie findet sich in seiner nächsten Umgebung. Denn alles ist ihm neu; wo es hinblickt und hinhört, begegnet ihm etwas, was seine Neugierde auf sich zieht. Man darf es also gleichsam nur in dem Bildersaale, der es umgibt, umherführen und sich umsehen lassen. Indessen ist die Neugierde, eben weil sie nach Neuem begehrt, kein hinreichender Reiz zu fortgesetzter, ausdauernder Thätigkeit. Das Neue wird bald alt und verliert damit seinen Reiz. Das Kind wird seiner Umgebung gewohnt und ebendamit gleichgiltig gegen dieselbe. Es ist mithin zu besorgen, daß die Kraft nicht mehr genug Veranlassung zur Aeußerung habe und allmälig erschlaffe, oder daß sie sich zu sehr zerstreue. Es muß also der Umgebung des Kindes ein neuer Reiz verliehen werden. Stets neue, dem Kinde noch unbekannte Gegenstände in den Kreis der Umgebung zu ziehen, wäre aus mehr als einem Grunde zweckwidrig. Abgesehen von der Schwierigkeit, dies zu bewerkstelligen, würde dadurch das Gegentheil dessen bewirkt, was man beabsichtigt, das Kind würde an Flatterhaftigkeit, Zerstreutheit gewöhnt, immer begehrlicher und daher unzufriedener. Es wäre ein Ueberreiz, der, wie jeder, zur Erschlaffung, anstatt zur Stärkung der Kraft führen müßte. Diese Erfahrung haben schon viele Eltern gemacht, welche ihre Kinder mit Spielzeug 2c. überhäuften, in der Hoffnung, ihre Freude, ihr Interesse durch die Menge des Neuen zu steigern, in der That aber nur mit dem Erfolge, daß die Kinder immer unzufriedener und begehrlicher und des Spielzeuges immer

schneller überdrüssig wurden. Es kommt also nicht sowohl darauf an, Neues aufzufinden, als dem Alten einen neuen oder vielmehr länger dauernden, sich immer von selbst erfrischenden Reiz zu geben. Auf neue Irrwege gerathen diejenigen Eltern, welche diesen Reiz außer dem Gegenstande selbst suchen, ihm also mit einem fremden, ihm nicht eigenthümlichen Reiz nachzuhelfen suchen, z. B. wenn sie dem Kinde Zuckerbrod versprechen, um es zur Vollendung eines Geschäftes, zur Vollbringung einer Lernaufgabe zu bewegen. Hier liegt der Reiz im Zuckerbrod, nicht in der Aufgabe selbst. Dieser fremde Reiz wird allerdings das Kind antreiben, die Aufgabe zu vollbringen; aber auch nur so lang und so weit dieser Reiz dauert. Der objektive Zweck ist damit erreicht, aber auch der subjektive? Unmöglich; denn das Kind hat seine Aufgabe nur mit innerer Interesselosigkeit, ja mit Widerstreben, mit dem Gedanken an das Zuckerbrod, nicht an die Aufgabe vollbracht: — wie wenig Nutzen für die wahre Bildung, die durch die innerliche freie Selbstthätigkeit bedingt ist, kann damit verbunden sein, und wie viel größer muß der Schaden sein, den das Kind durch diese Verrückung des wahren Zieles seiner Thätigkeit, durch diese Umgehung seiner freien Selbstthätigkeit leidet! Die nächste schlimme Folge ist, daß das Kind von nun an seine Aufgaben nur in fremdem Interesse vollbringen wird. Der größere aber ist, daß das Kind sich gewöhnen wird, bei seinen Handlungen künftig stets eigennützige Nebenzwecke (was wird mir dafür?) zu verfolgen, wo diese aber fehlen, die Hände in den Schooß zu legen. Ueberhaupt wird das Kind dadurch von dem eigentlichen Interesse an der Sache geradezu abgezogen. Es wird zum Miethling erzogen.

§. 4. Belohnung und Strafe.

Hiemit wird jedoch den Belohnungen und Strafen überhaupt der Stab noch nicht gebrochen. Denn erstlich ist es ein Anderes, auf die vom Kinde gewünschte Handlung eine Belohnung, d. h. eine dem Kinde angenehme Folge eintreten lassen, ein Anderes, durch die versprochene oder vorgehaltene Belohnung das der Handlung abgeneigte Kind zu derselben bewegen. Denn im ersteren Falle war der eigene Trieb vorhanden, und eben dieser wurde belohnt, während er im andern Fall erst durch die Belohnung geweckt, gleichsam vom Kinde erkauft werden mußte. Sodann ist zu unterscheiden zwischen willkürlichen und natürlichen Belohnungen und Strafen. Jene lenken das Interesse des Kindes von der Sache ab und auf die zufällig damit verbundene angenehme oder unangenehme Folge; diese erhöhen das Interesse an der Sache selbst, indem sie eine in der Sache selbst liegende angenehme oder unangenehme Folge hervortreten lassen. So wenig bildend das Erstere ist, so zweckmäßig erscheint Letzteres, da es zur richtigen Kenntniß der Sache gehört und der Reiz aus der Natur der Sache selbst genommen ist. Willkürlich und deßhalb unpädagogisch wäre es z. E. das Kind für seine Wahrhaftigkeit mit Geld zu belohnen; denn was hat die Wahrheit mit dem Gelde zu schaffen? Natürlich aber und die Wahrheitsliebe fördernd ist es, wenn dem Zeugnisse des wahrhaftigen Kindes der Vorzug vor dem des lügenhaften gegeben wird; denn es ist der Wahrheit innewohnendes Vorrecht, Vertrauen zu erwecken. Nicht anders verhält es sich mit den Strafen. Es ist zwar der natürliche Zusammenhang solcher Belohnungen oder Strafen mit dieser oder jener Handlung nicht immer gleich einleuchtend; es gibt auch unter den natürlichen Belohnungen und Strafen Grade; aber so viel ist gewiß, daß Strafen und Belohnungen desto zweckmäßiger

sind, je mehr sie natürliche Folgen sind und als solche dem Kinde erscheinen, und desto weniger zweckmäßig, je mehr sie den Charakter der Natürlichkeit verleugnen und als Willkür des Erziehers erscheinen.

Aus dem Bisherigen ergibt sich in Betreff der Reizmittel die Erziehungsregel: Wenn du die Kraft des Kindes zu einer gewissen Thätigkeit angeregt wünschest, so untersuche zuerst, ob nicht in dieser Thätigkeit selbst schon hinreichender Reiz für die Aeußerung der kindlichen Kraft liegt. Ist dies der Fall, — und es wird oft der Fall sein — so lasse diesen in der Thätigkeit liegenden Reiz, wodurch dieselbe die Kraft des Kindes zur Aeußerung gleichsam herausfordert, allein wirken, und sorge einzig dafür, daß er durch keinen andern fremdartigen Reiz gestört und aufgehoben werde. Du selbst aber verhalte dich dabei möglichst passiv, gleichsam als entfernter Zuschauer. Denn das sind die günstigsten Augenblicke für Entwicklung der innern Selbstthätigkeit, da sich das Kind völlig frei ohne alle fremde Einmischung bewegt und von Andern sich sogar unbemerkt glaubt. Der Hungrige bedarf weder des Zuspruches zum Essen, noch der Gewürze, um eine Speise schmackhaft zu finden. Ist aber der der Thätigkeit selbst inwohnende Reiz nicht im Stande, die Kraftäußerung des Kindes zu erregen oder doch dauernd zu erhalten, so siehe zu, ob du nicht dennoch der beabsichtigten Thätigkeit eine Seite abgewinnen könnest, von welcher sie die kindliche Kraft anzuregen und in Regsamkeit zu erhalten vermag, und biete sie von dieser Seite dem Kinde dar. Bedarf es dessenungeachtet eines weiteren Reizmittels, so suche dieses in denjenigen dem Kinde angenehmen Folgen, welche sich aus der Thätigkeit selbst natürlich und unmittelbar ergeben. Auf sie lenke des Kindes Sinn, wenn sein Interesse an der Sache nachlassen will. Läßt sich von der gewünschten Thätigkeit weder jene Seite noch diese Folgen nachweisen, so verzichte ganz darauf. Sie wird in den meisten Fällen der Entwicklungsstufe des Kindes überhaupt unangemessen sein. Ist sie aber von der Art, daß sie, wenn auch erzwungen, geschehen muß, um das Kind vor Schaden zu bewahren, — nur dann magst du dich gleichsam mit einer fremden Hilfsmacht verbünden, nämlich mit Wünschen und Neigungen des Kindes, welche dem Gegenstande der verlangten Thätigkeit an sich fremd sind. Also in erster Linie — gar keine besonderen Reizmittel; in zweiter — Anleitung des Kindes, die interessante, anregende Seite des Bildungsstoffes aufzufinden; in dritter — natürliche Belohnungen oder Strafen; erst in vierter — auch willkürliche Belohnungen und Strafen.

§. 5. Kinderspiele als geistige Reizmittel.

In erster und zweiter Linie wird in Obigem vorausgesetzt, daß das Kind, sei es durch eigene Kraft oder unter Anleitung des Erziehers in dem seiner Thätigkeit dargebotenen Bildungsstoffe einen hinlänglichen Reiz zu finden vermöge. Dies kann im allgemeinen nur von einem der Bildungsstufe des Kindes angemessenen Stoffe gelten, weßwegen der Erzieher nur solchen dazu wählen wird. Allein um das Interesse des Kindes längere Zeit zu fesseln, um seine geistige Thätigkeit dauernd anzuregen, bedarf es noch einer weiteren Eigenschaft: der Stoff muß sich unter den Händen des Kindes bilden lassen, er muß einer mannigfaltigen Bearbeitung durch das Kind selbst fähig sein. Bloßes Gegebensein genügt dem Kinde nicht; bloßes Anschauen ermüdet es bald; es will nicht nur sehen, hören, sondern thun. Je mehr der Stoff die Eigenschaft hat, daß er der Selbstthätigkeit des Kindes Spielraum läßt, desto sicherer und dauernder

wird er das Interesse des Kindes erregen, desto bildender wird er auf die geistige Thätigkeit einwirken. Man gebe dem Kinde ein noch so schönes Bild, mit welchem es aber nichts anzufangen weiß, als es anzusehen: es wird des Anblicks und aller seiner Schönheit sehr bald überdrüssig sein und nach etwas Anderem verlangen. Aber man gebe ihm einen Pinsel in die Hand, um das Bild anzumalen, oder eine Scheere, es auszuschneiden, so wird es sich mit Lust stundenlang damit beschäftigen. Man zeige ihm einen hübschen bunten Ball: es wird sich daran ergötzen, aber seine Freude wird bald zu Ende sein, wenn es ihn nur betrachten darf. Aber man gebe ihm den Ball in die Hand und lehre es mit dem Balle spielen, und es wird nicht aufhören, seine Kraft an dem Balle zu versuchen. Ja es bedarf nicht einmal eine Anweisung zum Gebrauche. Das Kind ist selbst wahrhaft erfinderisch, sobald nur überhaupt der seiner Thätigkeit dargebotene Stoff eine mannigfaltige Veränderung und Anwendung zuläßt. Machet dem Kind ein Kartenhaus, die Freude darüber dauert nur einen Augenblick. Aber lasset das Kind selbst sich das Kartenhaus machen, es wird unermüdlich im Bauen sein, das fertige aber bald wieder zusammenwerfen, um es auf's Neue zu bauen. Wie unermüdlich ist das Mädchen, ihre Puppe auszukleiden und wieder anzukleiden, und wieder auszukleiden und wieder anzukleiden, während ihm eine noch so schön gekleidete Puppe, deren Kleidung sich nicht verändern läßt, oder die es nicht umhertragen, führen, wiegen ꝛc. kann, in Kurzem Langeweile verursacht. Es bedarf auch keiner großen, künstlichen Abwechslung. Dieselbe Handlung nimmt das Kind hundertmal und immer mit neuem Vergnügen vor, nämlich so lange seine Kraft hinlänglich und angemessen durch sie beschäftigt wird. Fähige, d. h. aufgeweckte, leicht zur Selbstthätigkeit erregte Kinder bedürfen auch in den meisten Fällen hiezu nicht erst der Anleitung. Sie finden und erfinden selbst, was sie mit den Gegenständen thun können und wollen. Sie wissen gleichsam aus Allem Alles zu machen. Mit einigen bleiernen Soldaten nehmen sie alle Arten von militärischen Uebungen vor, sie exerciren, sie führen Krieg, sie belohnen die Tapferen, sie bestrafen die Feigen, stellen sie in Schlachtordnung, führen sie nach der Schlacht wieder in ihre Cantonirungen. Haben sie aber keine Soldaten, so thun's auch selbst gemachte Figuren, oder zuletzt jedes Hölzchen, Bohnen u. dgl. Ihre Einbildungskraft beseelt Alles und ergänzt Alles. Der gleiche poëtisch-erfinderische Thätigkeitstrieb zeigt sich an den Mädchen. Sie lassen ihre Puppen ganze Gespräche mit einander führen, sie legen sie schlafen, sie halten Visiten, sie führen sie spazieren. Und ist's kein zierliches Gliederdöckchen, so thut ein bischen alte Leinwand, um ein Holz gewickelt, und ein Shawl von einem alten Kleiderreste die gleichen Dienste. Es ist einleuchtend, daß so lange die Kinder selbst sich die Gegenstände ihrer Thätigkeit so interessant und nützlich zu machen wissen, sie weder eines Reizmittels noch einer Anleitung bedürfen. Wo indessen die Fähigkeit geringer, die Einbildungskraft ärmer ist, da hat der Erzieher die anregende, bildende Seite des Gegenstandes hervorzuheben, d. h. dem Kinde neben dem Stoffe auch die Gebrauchsanweisung zu geben. Hauptsache ist demnach, daß für des Kindes bildende Thätigkeit ein leicht beweglicher, veränderlicher, noch nicht unabänderlich fertiger Stoff, der aber das Kind zum Bilden, Verändern, Fertigmachen anregt, gewählt werde. Hierin liegt die pädagogische Zweckmäßigkeit aller Arten von Baukästen, Legspielen (Geduldspielen), aber auch der hölzernen oder bleiernen Soldaten, überhaupt aller Kinderspiele. Denn jedes Spiel erfordert die thätige Mitwirkung des Kindes; es wird erst durch seine Mitwirkung und unter seinen Händen. Je mehr bei diesen Spielen verschiedene Kräfte (leibliche und geistige) beigezogen

werden, je mehr Leib und Seele zusammenwirken, indem der Verstand den Bewegungen des Körpers und die Körperkraft dem Verstande dient; desto bildender sind diese Spiele und desto weniger ist zu befürchten, daß das Kind ihrer so bald überdrüssig werde.

§. 6. Geistiger Nahrungsstoff für das Kind.

Hiemit ist auch die Frage nach dem geistigen Nahrungsstoffe größtentheils beantwortet. Das, was das Kind zur Selbstthätigkeit reizt, muß zugleich seine Kraft üben, seine Thätigkeit nähren, und was seinen Geist nährt, muß zugleich für denselben reizend sein. Nur mißverstehe man dies nicht dahin, als ob dabei nur eine formale Bildung des Kindes gemeint und bezweckt sei. Formale und materiale Bildung darf in der Erziehung nie getrennt werden. Die formale Bildung kann ja nur an einem bestimmten Bildungsmaterial erzielt werden, und nur dasjenige Material kann unter die Bildungsmittel mit Recht gezählt werden, welchem eine formal bildende Kraft inwohnt, und in wiefern sie diese an dem Zögling äußert. Die Bildungsregel heißt also: Was überhaupt für den Menschen nach seiner ganzen menschlichen Anlage als ein würdiges, nützliches oder nothwendiges Objekt seines Denkens, Fühlens, Wollens und Könnens erscheint, das wähle mit weiser Berücksichtigung der Entwicklungsstufe des Kindes zum Bildungsstoffe, suche ihm aber stets eine formal bildende Seite abzugewinnen und so die materiale Bildung mit der formalen unzertrennlich zu verbinden. Das ist dann der beste Nährstoff für die fortschreitende Entwicklung des Kindes.

§. 7. Heilende Erziehung.

Alles, was vollkommener werden kann, kann auch unvollkommener werden. Was den Keim des Wachsthums in sich trägt, kann auch in demselben zurückbleiben, verkümmern, verkrüppeln oder verwelken. Was gesund ist, kann krank werden. Diese Sätze finden ihre Anwendung in erhöhtem Maße bei dem Menschen, weil in seiner Entwicklung, in seinem Wachsthum mehr als in irgend einem anderen Geschöpfe das Princip der freien Selbstbestimmung waltet. Neben dem hohen Berufe, der dem Menschen in's Herz gegeben ist: Du sollst Gott ähnlich werden, steht ebenso deutlich in seine Natur geschrieben: Du kannst aber auch dem Teufel ähnlich werden. Daß er aber wirklich den Weg, der ihn zu Gott führen soll, so oft und leicht verliert, wen sollte das wundern, der die tausend Reize bedenkt, die wie Sirenenstimmen ihn verlocken und in die Tiefe ziehen? Es ist nicht zu leugnen, es ist ein doppeltes Gesetz in jedes Menschen Brust, eines, das ihm seine höhere Bestimmung zur Gottähnlichkeit als Ziel seines Strebens und Gottes Gebot als die Richtschnur seines Handelns und als den Weg zum Ziele vorhält, und ein anderes, das ihm die Befriedigung des sinnlich Angenehmen als Preis des Lebens vorhält, und ihn auf dem Wege der Selbstsucht und Genußsucht zur Erstrebung dieses Preises antreibt. Daß beide geradezu einander entgegengesetzt sind, also daß eine Versöhnung unmöglich, liegt auf der Hand. Nur Unterordnung des Einen unter das Andere, nämlich des sinnlichen Princips unter das sittliche, vernünftige kann die Harmonie herstellen. Jedes andere Verhältniß ist ein sittlicher Mißton im Herzen und Leben. Und ist vollends das sittliche göttliche Princip ganz von dem sinnlichen, selbstsüchtigen beherrscht, so bietet ein solcher Mensch den traurigen und abschreckenden Anblick eines gänzlich verfehlten, in sich zerrissenen Daseins.

Den Zögling vor solcher Verirrung zu bewahren, ist die Aufgabe des ersten wie des letzten Erziehers desselben. Aber den Kampf kann und soll er ihm nicht ersparen. Ebensowenig kann er für ihn den Kampf kämpfen, und wenn er es könnte, so würde es dem Zögling zu nichts helfen. Aber er kann ihm im Kampfe zur Seite stehen, ihn zum muthigen Kämpfen ermuntern, ihn mit dem Feinde und dessen List und Trug bekannt machen, ihm selbst im Kampfe vorangehen und dadurch zum Siege den Weg zeigen. Das kann und soll der Erzieher. Das Beispiel ist hier die Hauptsache. Es lehrt praktisch, was geschehen soll, es zeigt, daß es geschehen könne, es ermuntert und ermuthigt zur Nachahmung und läßt die Würde und Wonne des Sieges an dem Sieger erschauen und vorahnen. Wie unendlich viel haben hiernach die Kinder edler Eltern vor denen schlechter voraus! Das zweite ist das belehrende, ermahnende, zurechtweisende Wort. Am rechten Orte und auf die rechte Weise angebracht, bethätigt es auch in diesem Falle die Macht des Wortes. Das dritte Mittel sind Lohn und Strafe, wovon das oben Gesagte gilt. Endlich ist nicht zu übersehen, was von der Wichtigkeit der negativen Erziehung gesagt worden ist. Der Zweck aller dieser Mittel ist, das Kind in dem natürlichen, folglich nicht ausbleibenden Streite seiner Triebe dadurch zu unterstützen, daß man 1) den Einfluß äußerer schlimmer Reize nicht übermächtig werden läßt, also denselben möglichst verhütet und hinweggräumt (negative Erziehung!), 2) daß man die sittliche Kraft des Kindes auf jede Weise (durch Beispiel, Belehrung, Ermahnung und Lohn) zu stärken sucht.

Gleichwohl kann nicht gehofft werden, daß das Kind in diesem Streite immer das Rechte treffe, immer sein besseres Ich siegen mache. Es ist dies schon an sich nicht wahrscheinlich; denn es ist ein Kampf das ganze Leben hindurch, und die sinnlichen Reize, der Feind, der im eigenen Hause wohnt, schläft nie und erhält von der Außenwelt stets neue Bundesgenossen. Aber die Hoffnung, daß das Kind ganz ohne Sündenfall bleiben werde, wird zur Unmöglichkeit, wenn man bedenkt, daß die sinnlichen (feindlichen) Triebe weit früher erwachen und vom Kinde gleichsam schon Besitz genommen haben, noch ehe die Vernunft im Kinde eine sittliche Macht geworden ist. Der von der Sinnlichkeit schon eingenommene und besetzte Boden muß ihr folglich erst Schritt für Schritt wieder entrissen werden, und daß es dabei nicht ohne Verluste abgehen könne, versteht sich wohl von selbst. Es handelt sich nicht um ein einfaches, ungestörtes Fortschreiten vom Unvollkommneren zum Vollkommneren, sondern um die Herstellung eines richtigen Verhältnisses zwischen zwei Mächten, wovon die eine stark, aber zum Dienen bestimmt, die andere schwach, aber zum Herrschen berufen ist. Es handelt sich also um Emancipation des sittlich vernünftigen Willens von der Sinnlichkeit. Das kann nur allmälig und nicht ohne kleinere oder größere Niederlagen erreicht werden. Durch Geschlagenwerden lernt man siegen. Ohne Fallen lernt man nicht gehen. Der Erzieher darf sich also durch diese Rückfälle so wenig beirren lassen, daß er viel mehr auf dergleichen rechnen und sie als Erziehungsmittel betrachten muß. Was hat also der Erzieher dabei zu thun? Nichts, als dem Kinde behilflich zu sein, von seinem Falle wieder aufzustehen, und diesen Fall selbst als ein Mittel zu festerem und sichererem Gange zu benützen. Denn jeder Fall ist eine Schule der Erfahrung, die, von dem Erzieher in das gehörige Licht gesetzt, mehr Einsicht und Selbsterkenntniß gewährt, als mancher Sieg. Jeder Sündenfall führt das Kind zur Erkenntniß seiner Selbst, seiner Kraft, des Gesetzes, das in ihm liegt, und alles dies sind — pädagogisch benützt — Mittel zur Hebung der sittlichen Kraft des Kindes. An solchen Fällen wächst und reift

also die sittliche Kraft des Kindes; denn es liegt in ihrer Natur, daß sie nach dem Falle stärker ist als zuvor. Dazu aber gehört wesentlich, daß das Kind zum völligen Bewußtsein seines Falles gebracht und das damit verknüpfte sittliche Schamgefühl in ihm geweckt und zum Schilde gegen weitere Rückfälle gemacht werde. Dies ist die Aufgabe des Erziehers.

Soweit ist die Erziehung noch immer keine heilende zu nennen. Denn auch diese scheinbaren oder momentanen Rückschritte gehören, richtig behandelt, zu den natürlichen Mitteln des Fortschrittes. Heilung wird erst dann nöthig, wenn in dem sittlichen Zustande des Kindes eine wirkliche Verschlimmerung, eine verkehrte Richtung eingetreten ist, wenn also der Fall keine um so kräftigere Erhebung, sondern eine Neigung oder gar Gewohnheit des Fallens erzeugt hätte.

Die pädagogischen Heilmittel, welche der Erziehung zu Gebot stehen, sind theils solche, wodurch geradezu auf Schwächung und Entfernung der übermächtig gewordenen fehlerhaften Neigung hingearbeitet wird, theils solche, wodurch die zurückgedrängte und geschwächte sinnliche Kraft wieder belebt und gestärkt werden soll. Zu den Mitteln erster Art gehört theils das negative, daß man die Veranlassung zu weiterer Befriedigung der schlimmen Neigung verhütet, also letzterer ihren Nahrungsstoff entzieht (wie bei Körperkrankheiten oft eine einfache Luftveränderung allein schon die Herstellung bewirkt), theils das positive, daß ihre schlimme Folge dem Kinde fühlbar gemacht und dadurch ihr Reiz vermindert wird. Die letztern Mittel müssen auf kräftige Erregung des sittlichen Selbstbewußtseins und Unterstützung in der Selbstüberwindung berechnet sein. Der Erzieher wird mithin in einem auf diese Weise sittlich Geschwächten und Unfreien an sittlichen Mustern erhöhtes Wohlgefallen, womöglich Begeisterung für die Tugend und deren innere Liebenswürdigkeit zu erwecken sich bemühen. Er wird in ihm die Erkenntniß seines unbefriedigenden, fehlerhaften Zustandes, aber auch das Vertrauen auf seine noch nicht erstorbene Willenskraft wecken und ihm Gelegenheit geben, letztere zu zeigen und zu üben in Selbstüberwindung. Immer aber wird er ihm zur Seite stehen mit Hilfe, Rath und Beispiel. Er wird ihn behandeln wie ein verständiger Arzt seinen Kranken, den er sorgfältig überwacht, nicht leicht allein läßt, vor jedem schädlichen Einflusse bewahrt, bis seine bessere Natur selbst wieder die gehörige Stärke erlangt hat, daß sie ohne Gefahr den Einflüssen des Windes und Wetters ausgesetzt werden darf.

Anders gestaltet sich freilich die Sache, wenn man von der Ansicht ausgeht, daß der Mensch vermöge der Erbsünde von Natur gänzlich verderbt und zu allem Guten völlig unfähig sei. Hiernach wird die ganze Erziehung von Anfang an nothwendig eine heilende. Ja, erziehen kann dann gar nichts anders heißen, als den kranken Zögling — einen gesunden gibt es überall nicht — zu heilen und ihm zur (durch Adams Fall verlornen) Gesundheit wieder zu verhelfen. Das Ziel liegt für diese Erziehungsansicht in der Vergangenheit, denn es wird etwas Verlorenes (das verlorene Paradies) gesucht. Die Erziehmittel sind sämmtlich Heilmittel; aber die Hoffnung der guten Wirkung darf nicht etwa (wie bei der gewöhnlichen Medicin) in der noch guten, kräftigen Natur, überhaupt nicht in der Natur des Patienten — denn an ihm ist kein Fünklein Gutes mehr, — sondern allein in der Natur der Heilmittel gesucht werden. Es ist klar, daß Heilmittel, die im Stande sein sollen, das Todte lebendig zu machen, denjenigen zum sittlich-freien Handeln zu befähigen, dessen Freiheit gänzlich verloren gegangen ist, kurz, die in der Natur des Menschen eine völlige Umwandlung hervorbringen sollen, ohne daß zu einer solchen innerlichen Wirkung ein natürlicher Anknüpfungspunkt gegeben wäre, keine natürlichen sein können, so wie auch ihre Wirkung eine übernatürliche (magische) sein müßte.

Dies hebt jedoch den wahren Begriff von Erziehung auf und läßt nur noch das Wunder der Wiedergeburt als göttliches Geheimniß, als Gnadenwirkung zurück. Ob den von den Anhängern dieser Lehre von der gänzlichen Unfähigkeit des natürlichen Menschen zu allem Guten empfohlenen Mitteln (Taufe, Gebet ꝛc.) diese übernatürliche Wirkung in Wahrheit zukomme, ist hier zu untersuchen nicht der Ort. Indessen scheint mir hiemit, wie gesagt, jedenfalls der eigentliche Begriff von Erziehung, der die Freiheit des Willens und die Fähigkeit des Zöglings, etwas aus sich von Natur zu werden, und die natürliche Anknüpfung der Erziehmittel an die natürliche Anlage desselben voraussetzt, gänzlich aufgehoben. Diese Ansicht kann mithin in einer Erziehungslehre von Menschen und für Menschen auf Berücksichtigung keinen Anspruch machen, weil es für sie eine Erziehung durch Menschen, streng genommen, nicht gibt. Wäre diese lutherisch-augustinische Ansicht von der Erbsünde richtig, so könnte von einer Erziehung des natürlichen (d. h. aller ungetauften) Menschen gar nicht die Rede sein, die im Stande der Gnade aber befindlichen und fortschreitenden Menschen wären ganz nur als Gottes, nicht als eines Menschen Zöglinge und der Erfolg ihrer Erziehung als göttliches Gnadengeschenk zu betrachten.

§. 8. Erziehung vor der Geburt.

Gibt es eine Erziehung vor der Geburt? Die gemeine Volksannahme bejaht diese Frage in der Ausdehnung, daß jede natürliche Mißgestalt (Mißgeburt) als Folge eines mütterlichen Versehens betrachtet wird. Gegen diese Meinung beruft sich Jean Paul Fr. Richter[1]) nicht nur auf Haller, der die Thatsache ganz leugnet, sondern er sagt mit Recht: „Wäre es wahr, daß die Mutter noch einen geistigeren Einfluß in wehrlose, nackte Menschen hätte, als den ernährenden; was für eine traurige Menschheit würde aus der neunmonatlichen Verziehanstalt in die Welt geschickt werden, da auf mütterlicher Seite sich alle geistigen und körperlichen Mängel der weiblichen Natur in neun Monaten und deren Geburt zusammenhäufen, und auf kindlicher Seite das Gehirn und die Erregbarkeit am größten ist, mithin jede Einbildung der Mutter sich als Bildung des Kindes, jeder Schmerz sich als Verzerrung fortsetzen müßte im Vergrößerspiegel des Opferwesens?“ Gleichwohl wird der Anfang der Erziehung früher als die Stunde der Geburt angenommen werden müssen. Man braucht sich nicht in die subtile Frage von der Erzeugung der Seele zu versteigen. Aber man wird jedenfalls zugeben müssen, daß Leib und Seele in solch inniger Wechselbeziehung und Wechselwirkung mit einander stehen, daß die Entwicklung der Seele von der Beschaffenheit des Körpers zum großen Theil bedingt ist, so wie hinwiederum die Seele in gewissem Sinne sich ihren Leib baut. Da es nun keinem Zweifel unterworfen sein kann — denn die tägliche Erfahrung lehrt es — daß die Mutter mittelbar und unmittelbar auf das Wachsthum ihrer Leibesfrucht in den neun Monaten ihrer Schwangerschaft günstig oder ungünstig einzuwirken vermag, so kann offenbar das Verhalten der Mutter während dieser Zeit auch für die nachherige geistige Entwicklung (oder Verkümmerung) ihres Kindes nicht gleichgiltig sein, wenn schon dieses Verhalten der Seele des noch ungebornen Kindes Anlagen, Fähigkeiten und Triebe weder geben noch nehmen kann. Es ist zunächst nur Körperpflege, die die Mutter in dieser Zeit ihrem

---

[1]) Levana oder Erziehlehre. 2te Aufl. 1814. Bdchn. 1, S. 138 ff.

Sprößling angedeihen lassen kann, und auch diese mehr eine negative (verhütende) als positive. Allein die körperliche Pflege ist gerade im Anfang des Werdens die wichtigste, und die Seele ist, wenn schon noch schlummernd, hiebei aufs Höchste betheiligt, weil sich eine Versäumniß nicht nur am Leibe, sondern auch (mittelbar) an der Seele des Kindes rächen müßte.

Von welcher Art die Erziehungsmittel vor der Geburt seien, kann hiernach keinem Zweifel unterliegen. Die Mutter muß — um es kurz zu sagen — für ihre eigene leibliche und geistige Gesundheit noch mehr als sonst besorgt sein. Dies begreift Alles, was sie für die Erziehung des Kindes, das sie unter ihrem Herzen trägt, thun kann, in sich. Sie hat insbesondere Alles zu vermeiden, was den Blutumlauf stören oder übermäßig beschleunigen könnte, und Alles zu thun, was die Regelmäßigkeit der körperlichen Funktionen begünstigt und die Ruhe und Heiterkeit der Seele erhalten kann. Sie wird daher mehr als je in diesem Zustande auf eine geordnete, regelmäßige Lebensart Bedacht nehmen, und sich möglichst vor Aerger, Schrecken, heftigem Zorne, nagendem Grame u. dgl. hüten.

§. 9. Die Geburt. Anfang der Sinnenthätigkeit.

Wenn sich die Sorge für das Kind vor dessen Geburt auf eine durch die leibliche und geistige Gesundheit der Mutter vermittelte Einwirkung auf die ungehinderte Entwicklung des Embryo beschränkt, so beginnt dagegen mit dem ersten Athemzuge des Kindes die eigentliche (körperliche und geistige) Erziehung. Denn mit diesem Augenblicke tritt es in den Kreis der Menschheit, die sich ihm zunächst als Familie darstellt. Es ist erziehungsfähig, weil es athmet, sieht, hört und fühlt, d. h. weil es von seinem Eintritt in die Welt an Theil nimmt an den allgemeinen großen Medien des Verkehrs der Menschen unter einander — der Luft und dem Licht. Beide haben ihm in Mutterleibe gefehlt; darum konnte keine unmittelbare Einwirkung auf es stattfinden. Jetzt soll es an beiden Theil nehmen. An der Luft muß es sogleich Theil nehmen, es muß athmen, und dieses Muß preßt ihm den ersten Schmerzens-Schrei aus. Zugleich ist dieser Schrei ein Beweis, daß es athmen kann, und insofern für die Eltern die erste Freude, die sie an dem Kinde erleben, der erste Lohn, den die Mutter empfängt für die Schmerzen, unter welchen sie geboren hat. Durch die Luft, die unaufhaltsam in seine Lungen einströmt, dieselben ausdehnt und dem Blute seinen Kreislauf anweist, wird das neugeborne Kind zuerst in den Verkehr mit der Außenwelt gezogen und an die neuen Bande, die ihn von nun an bis an sein Lebensende an dem irdischen Leben unter und mit Seinesgleichen festhalten, erinnert. Sein Schreien ist das erste Zeichen, daß es seine Hörigkeit fühlt, seine erste Verwahrung gegen die unwillkürliche Einwirkung der Außenwelt auf seinen Organismus. Es beweist dadurch, daß es von nun an in seinen Angelegenheiten auch eine Stimme haben möchte und wenigstens gehört werden muß.

Doch noch weit wichtiger, wenigstens für die Erziehung, ist die mit der Geburt beginnende Einwirkung und Gegenwirkung mittelst der Sinne. Das sind recht eigentlich die Kanäle, welche den lebhaftesten Verkehr zwischen dem Kinde und seiner Umgebung möglich machen und unterhalten. Aug und Ohr werden zuerst diesem Verkehre geöffnet, während Nase und Gaumen noch unthätig sind. Dies ist nicht ohne Bedeutung. Würde sogleich von Anfang die Außenwelt auf allen fünf Wegen auf das schwache Kind eindringen, so müßte dieses betäubt und verwirrt werden. Es wäre diesem Angriffe von allen Seiten

nicht gewachsen. Seine Gegenwirkung würde dadurch nicht hervorgerufen, sondern unterdrückt. Und doch ist es gerade der Hauptzweck aller Einwirkung, in dem Kinde selbst eine Macht der Gegenwirkung zu begründen und zu entwickeln, die zur Selbstthätigkeit und endlich zur Selbstständigkeit führt. Hierzu ist nun erforderlich, daß die äußere Einwirkung anfangs weniger heftig und einfacher sei, allmälig aber mit der zunehmenden Reaktionskraft des Kindes wachse. Auch der Umstand, daß die höheren (geistigeren) Sinne, nicht die niedrigeren, sich zuerst dem Verkehr öffnen, bezeichnet dieselbe Absicht der Natur und die menschliche Würde. Denn Gesicht und Gehör sind die Träger derjenigen Sinnenwahrnehmungen, welche am meisten die geistige Selbstthätigkeit wecken und erfordern. Doch ist das Gesicht so zu sagen noch unmittelbarer die Brücke, welche das Innere mit dem Aeußeren verbindet, während das Gehör gleichsam auf einem Umwege die Außenwelt im Innern des Kindes abspiegelt. Die Gesichtswahrnehmungen sprechen am verständlichsten zum Kinde. Sie sind daher unter allen die ersten. Drohen sie dagegen für das noch zarte Organ des Kindes zu übermächtig zu werden, so hat die Natur dem Kinde einen Schutz verliehen: es kann das Auge schließen und dadurch dem äußern Eindrucke entziehen. Theils das schon in den ersten Tagen des Lebens bemerkbare Heften und Ruhen des Auges auf dem Lichte, theils das später eintretende, durch die freie Richtung und Bewegung des Kopfes bedingte Suchen des Lichtes beurkunden die erwachte Thätigkeit des Gesichtssinnes. Etwas später, vielleicht in der zweiten Lebenswoche, beginnt die Thätigkeit des Gehörsinnes, auf ähnliche Weise, wie der Gesichtssinn, von der allgemeinen Schallwahrnehmung zur immer genaueren Unterscheidung des Schalles nach Art und Grad fortschreitend. Weit später, am spätesten der Geruchsinn, kommen die übrigen Sinne in Thätigkeit. So wächst der Mensch allmälig in das Sinnenleben hinein, oder das Sinnenleben wächst aus ihm heraus.

In dieser Entwicklung der Sinne zeigt sich deutlich die anfängliche Unzertrennlichkeit der leiblichen und geistigen Thätigkeit des Kindes. Alle seine Sinnenthätigkeiten sind gemischte, d. h. zugleich Uebungen des leiblichen Organes und der Seele. Die Erziehung kann und darf hier nicht trennen. Sie muß vielmehr die Einheit beider festhalten, wenn sie nicht durch Trennung beider Kraft schwächen und lähmen will. Sie muß durchaus von Anfang an den Menschen als leiblich-geistige Einheit auffassen und behandeln. Dann wird sie sich hüten, den einen Theil auf Kosten des andern zu begünstigen, und ihre Wirksamkeit wird, weil nicht einseitig, sicherer und eindringlicher sein. Ihre Aufgabe besteht im allgemeinen vom ersten Lebenstage in dem Schutze der noch schwachen Organe vor schädlicher oder allzu starker Einwirkung der Außenwelt, und in dem Zulassen oder Herbeischaffen des geeigneten Bildungsstoffes in rechter Art und gehöriger Menge, damit Leib und Seele ungefährdet und in richtigem Ebenmaß sich zu entwickeln vermögen.

§. 10. Das erste Lebensjahr. Körperliche Erziehung. Erhaltung.

Zwar steht im neugebornen Kinde das geistige Princip noch ganz im Hintergrunde, vom leiblichen Organe überflügelt und überwuchert. Allein so soll es nicht bleiben. Es liegt in der Natur und Bestimmung des Leibes, daß er bei dem Hervortreten des Geistes, seines Herrn, sich bescheide, dessen Diener zu sein. Die Natur selbst arbeitet darauf hin, dieses einzig richtige Verhältniß allmälig herbeizuführen. Daraus folgt von selbst, daß der Erzieher dieses

Ziel von Anfang an im Auge behalten muß. Denn wollte er in dem Wahne, der Geist sei noch keiner Erregung fähig, seine Sorge lediglich nach den leiblichen Bedürfnissen des Kindes regeln, so würde er leicht zur Vergrößerung des Mißverhältnisses selbst beitragen. Er muß von Anfang an im Leibe den künftigen Diener des Geistes erblicken und ihn zu dieser seiner Bestimmung erziehen. Denn nicht sowohl mit einem großen, starken, an Bedürfnisse aller Art gewöhnten, als vielmehr mit einem gehorsamen, an wenig Bedürfnisse und viele Entbehrungen gewöhnten Diener ist dem Geiste gedient. So wenig also auch im ersten Lebensjahre schon das Geistige im Kinde unmittelbar geweckt oder gar über das Leibliche hervorgehoben werden kann, so kann und soll doch schon im voraus dahin gewirkt werden, dem allmälig erstarkenden Geiste den Antritt und die Behauptung seiner Herrschaft zu erleichtern. Wird ihm dies durch die Ansprüche des Körpers und überhaupt durch die ausschließliche einseitige Entwicklung desselben erschwert, so liegt darin ein Vorwurf für die erste Erziehung des Kindes. Denn gewiß ziemt es dem Erzieher nicht, in früheren Jahren etwas zu bauen, was später mit Mühe wieder niedergerissen werden müßte, oder zuzulassen, daß etwas eine schiefe Richtung nehme, von der es zweifelhaft ist, ob sie später in die gerade zurückgebracht werden könne. Schon aus diesem Grunde darf die Erziehung von Anfang und nie eine blos körperliche sein. Aber auch deßwegen, weil der Geist nie ganz unwirksam und für die erziehende Wirksamkeit empfänglich ist. Denn die Sinne sind von Anfang auch die Verkehrsmittel mit dem kindlichen Geiste. Wird ihnen also nur Gelegenheit gegeben, dem Geiste geeigneten Stoff zuzuführen, so kann es nicht fehlen: auch der Geist wächst und gewinnt Kräfte, sollten auch seine Aeußerungen noch fast unmerklich und von den leiblichen zurückgedrängt sein. Die Erziehung des Säuglings ist also dem nächsten Objekte nach eine vorherrschend körperliche, aber dem letzten Zwecke nach eine vorherrschend geistige. Die erziehende Einwirkung selbst läßt sich theilen in Erhaltung, Gewöhnung und Uebung, welche jedoch sehr oft zusammenfallen, jedenfalls Hand in Hand gehen müssen.

Die Erhaltung begreift in sich die Sorge, daß die Glieder und Organe des kindlichen Leibes auf keine Weise Schaden nehmen, insbesondere aber daß die inneren für das Wohlsein und Wachsthum des Körpers nöthigen Funktionen des leiblichen Organismus ihren regelmäßigen, ungestörten Fortgang nehmen. In Beziehung auf die äußeren Theile und Gliedmaßen des Körpers ist mithin diese erhaltende Erziehung größtentheils eine negative. Sie behütet das Kind vor jedem schädlichen Einfluß und entfernt Alles, was einen solchen üben könnte oder bereits zu üben angefangen hat. Sie hält das allzustarke oder zu plötzlich eindringende Licht vom Auge des Säuglings, den allzustarken, gewaltsam erschütternden Schall von seinem Ohre ab. Sie bewahrt seine Glieder vor starkem Druck, Stoß oder sonstiger Verletzung. Sie vermeidet, das Kind schon in den ersten Lebenstagen dem Einflusse der Zugluft, der Kälte so wie des schnellen Temperaturwechsels auszusetzen. Sie hält das Kind von andern mit ansteckenden Krankheiten behafteten Personen entfernt u. dgl. Aber diese negative Sorge geht auch in gewissen Fällen in positive über, wie das Einimpfen der Kuhpocken*), um das Kind gegen die Menschenblattern unempfänglich zu machen, das tägliche

---

[1]) Die maßlosen gegen dieses bisher in den Himmel erhobene Präservativmittel gerichteten Angriffe Dr. Nittinger's, Geiger's u. A. bezeichnen dasselbe als einen verbrecherischen Eingriff in die Natur. Als ob natürlich so viel hieße, als es gehen lassen, wie es gehen will. Läßt sich denn der Mensch nicht sogar einen Fuß oder Arm gerne abschneiden, um dadurch das Leben zu retten?

Waschen und Baden des Kindes, um die Hautausdünstung zu befördern und Hautkrankheiten vorzubeugen, das Belegen des Erdbodens, auf dem das Kind liegt, sitzt oder spielt, mit einem Teppich, um ein Anstoßen des Kopfes unschädlich zu machen u. A. beweist.

Die Funktionen der inneren Organe des Körpers, welche die Erhaltung und naturgemäße Entwicklung desselben bedingen, sind die Verdauung, der Blutumlauf und das Athmen. Alle drei gehören zum Ernährungssystem. Speise, Wärme, Luft sind hiezu die wesentlichen Erfordernisse. Die Speise hat die Natur selbst dem Säugling in der Mutterbrust bereitet und seine Lippen zu Fühl- und Saugorganen geschaffen, um sich diesen Labetrunk im angemessenen Maße aus der Quelle selbst zu holen. Die Natur hat dabei Alles so einfach und zweckmäßig eingerichtet und vorgesehen, daß der Erzieher nur ihr zu folgen hat, weil jede Abweichung davon eine Verschlimmerung ist, die sich an dem Zöglinge rächt. Nur die Unnatur des socialen Lebens civilisirter Nationen ist die Ursache, daß theils die Natur selbst oft nicht mehr in ihrer Natürlichkeit erkannt wird, theils nicht mehr ohne Gefahr befolgt werden kann. Jeder Mutter sagt es die Natur, daß sie bestimmt ist, ihr Kind an ihrer eigenen Brust zu nähren, und eine der Natur noch nicht entfremdete Mutter fühlt auch die Wonne dieses Berufes. Das Kind bleibt dadurch noch weitere neun Monate ihr eigenstes Eigenthum. Wo aber die Natur um der genannten Unnatur willen ihr diese Wonne versagt hat, da muß freilich eine fremde Brust oder ein Surrogat die Stelle vertreten. Letzteres ist immer um so zweckmäßiger, je mehr es die Natur nachahmt. Man darf nicht vergessen, daß, je mehr die Erziehung eine künstliche wird, die Gefahr desto größer wird, schädlich einzuwirken und sich immer mehr von der Natur zu entfernen.[1]) Hinsichtlich der Art und Menge der Speisen ist die einfache Regel zu beachten: Nicht was und wie viel man ißt, sondern nur was und wie viel der Magen verdaut, trägt zur Ernährung bei. Daraus folgt, daß Alles, was von dem Magen nicht verdaut wird, sei es, weil es zu viel oder zu schwer verdaulich ist, nicht nur nichts nützt, sondern schadet. Ferner gilt die Regel: je einfacher das Nahrungsmittel, desto leichter gewöhnt sich der Magen des Kindes daran. Alle aus mehreren, vielleicht sehr verschiedenen Nahrungsstoffen zusammengesetzten Speisen sind dem Säuglinge unangemessen. Endlich: Reizmittel für den Gaumen oder für den Magen wirken nur schädlich, nämlich schwächend und abstumpfend. Diesen wenigen Regeln zufolge wird der Küchenzettel des Säuglings aus sehr wenigen und einfachen, leicht verdaulichen, mehr flüssigen als festen Speisen bestehen, und diese werden weder mit Gewürzen versetzt, noch mit geistigen Getränken begleitet sein. Ueber die Wirkungen der letzteren mögen Hufelands kräftige Worte hier eine Stelle finden:[2]) „Alle spirituösen Getränke, sie mögen Namen haben wie sie wollen, sind lebensverkürzend. Es ist flüssiges Feuer, das hier der Mensch trinkt, sie beschleunigen die Lebensconsumtion auf eine fürchterliche Art, und machen das Leben im eigentlichsten Sinn zu einem Verbrennungsproceß.“ Hierunter ist jedoch der Wein nicht begriffen, von welchem Hufeland sagt: „Der Wein erfreut des Menschen Herz, aber er ist kein Nahrungsmittel und keineswegs eine Nothwendigkeit zum langen Leben; denn diejenigen sind am ältesten

---

[1]) Hufeland sagt: „Nicht das zu wenig, sondern das zu viel Thun ist es, wodurch man in der Kindheit am meisten schadet.“

[2]) Makrobiotik oder die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern. Aufl. 6. Praktischer Theil, Abschnitt 17.

geworden, die ihn nicht tranken. Ja er kann als ein reizendes, die Lebensconsumtion beschleunigendes Mittel, das Leben sehr verkürzen, wenn er zu häufig und in zu großer Menge getrunken wird." Ein anderer Schriftsteller sagt: „Die Milch ist der Wein der Jugend, der Wein ist die Milch des Alters." Von den kräftigsten und gebildetsten Völkern des Alterthums (Griechen, Römern 2c.) ist bekannt, daß sie der Jugend den Wein verboten.

Die Wärme ist für jeden menschlichen Organismus eine Lebensbedingung; aber es gilt von ihr Aehnliches, wie von Speise und Trank. Nur ein gewisses Maß von Wärme ist der naturgemäßen Entwicklung des Leibes zuträglich; das Zuviel rächt sich durch lebensverkürzende Beschleunigung des Lebensprocesses. Noch mehr schadet der zu große Wechsel der Temperatur, der schnelle Uebergang von der Hitze in die Kälte und umgekehrt. Regel wird also sein müssen, den Säugling weder zu warm noch zu kalt zu halten. Da das neugeborne Kind aus hohem Wärmegrade kommt, so muß es anfangs auch in einem höheren Wärmegrade gehalten werden, als später nöthig ist. Allmälig muß aber dieser Wärmegrad auf das rechte Maß zurückgeführt werden. Ja, es ist der Gesundheit zuträglicher, in einer zu kühlen, als in einer zu heißen Luft zu leben. Nach diesen Grundsätzen muß sowohl die Zimmerwärme, als auch die Beschaffenheit des Bettes und der Kleidung bestimmt werden. Verständige Mütter werden daher ihre Lieblinge vom ersten Tage an lieber auf Baumwolle und Matrazen-Betten legen, als in erhitzende Federbetten wickeln. Sie werden das Haupt des Kindes, sobald die Natur es mit der natürlichen Decke hinreichend geschützt hat, seiner künstlichen Bedeckung gerne entledigen, und eine warme Halsbedeckung nicht dulden, wohl erkennend, daß sie durch Aengstlichkeit in solchen Punkten begründete Besorgnisse selbst erst schaffen würden, wo zuvor keine waren. Namentlich mögen ängstliche Mütter bedenken, daß die Wärme die Ausdünstung des Körpers begünstigt, aber auch, wenn sie allzu groß ist leicht zum schwächenden Schweiß steigert. Diese bei dem Kinde ohnehin in höherem Maße stattfindenden Ausdünstungen machen auch die Haut- und Reinlichkeitspflege durch tägliches Waschen und Baden höchst nöthig. Reinlichkeit ist ohnehin das halbe Leben des Kindes. Das Waschen geschieht am zweckmäßigsten nach den ersten Lebenswochen mit kaltem, frisch geschöpftem Brunnenwasser. Das frische, kalte Wasser reinigt nicht nur die Haut, sondern belebt sie und trägt zur Stärkung des ganzen Nervensystemes bei. Nur muß man, um diesen Nutzen zu erlangen und Erkältungen zu verhüten, nicht vergessen, den Körper des Kindes beim Waschen gehörig zu reiben und sofort schnell und gründlich abzutrocknen. Zum Baden bedarf es für den Säugling des lauwarmen Wassers. Hufeland sagt von dem Gebrauche des Wassers zu täglichem Waschen und Baden, er kenne kein Hilfsmittel der physischen Erziehung, welches so vollkommen alle Erfordernisse zu Gründung eines langen und gesunden Lebens in sich vereinigte, als dieses. Natürlich muß mit diesen Wasserreinigungen der öftere Wechsel der Wäsche, des Bettzeuges 2c. Hand in Hand gehen.

Je unentbehrlicher die atmosphärische Luft für das Leben ist, desto mehr muß darauf gehalten werden, sie dem Kinde in derjenigen Qualität zu verschaffen, in welcher sie ihre wohlthätige, nährende und stärkende Wirkung auf den Körper am ungehindertsten zu äußern vermag. Diese Qualität besitzt aber eben nur die reine und frische Luft. Je freier sie von allen fremden Beimischungen ist, und je mehr ihre wesentlichen Bestandtheile im ursprünglichen, richtigen Verhältnisse mit einander verbunden sind, desto belebender und erfrischender ist ihre Wirkung. Also Reinhaltung der Luft, in welcher das Kind

bei Tag und bei Nacht athmen muß, fleißige Lüftung des Wohn- und Schlafzimmers, um neue, frische Luft von außen einströmen zu lassen; vornehmlich aber tägliches Luftbad durch Austragen des Kindes in die frische Luft, d. h. nicht in die verpesteten Winkelstraßen einer Stadt, sondern unter die grünen Bäume und auf grüne Grasplätze — das gibt dem Kinde Kraft und blühende Farbe.

Diese Vorschrift hängt mit einem weiteren Bedürfnisse des Kindes zusammen, welches Bewegung und Ruhe heißt. Beides ist dem Kinde zu seiner Erhaltung und Entwicklung höchst nöthig. Der inneren Erregung, in der es sich als wachsendes, nach allen Richtungen hin sich ausdehnendes Wesen, als ein Organismus, dessen sämmtliche Kräfte in beständiger Thätigkeit sind, befindet, muß die äußere Bewegung entsprechen. Schon der Säugling hat dieses Bedürfniß. Alle seine Glieder wollen Bewegung haben. Er ist selten einen Augenblick regungslos, so lange er wacht. Selbst sein Schreien ist eine nothwendige und heilsame Lungenbewegung. Freilich tritt auch, je größer die Bewegung, desto früher eine Erschöpfung der Kräfte und das Bedürfniß des Schlafes, gleichsam als Lebenspause, ein. Anfangs ist dieses Bedürfniß der Ruhe weit überwiegend, und es bedarf 23 Ruhestunden auf eine Wachstunde. Indessen ändert sich dieses Verhältniß frühzeitig und kommt schon am Ende der Säuglingsperiode ungefähr auf zwei Drittel Schlafstunden gegen ein Drittel Wachstunden, bis es sich später umkehrt. Die Natur ist auch hier die Lehrmeisterin des Erziehers. Das Kind muß zu rechter Zeit schlafen, zu rechter Zeit wachen. Man muß ihm anfangs viel Schlaf gönnen, allmälig die Wachstunden vermehren. Bei den Schlafstunden müssen gewaltsame Störungen ferne gehalten werden. Die Wachstunden dagegen müssen Bewegungsstunden sein, d. h. das Kind muß entweder von einem Erwachsenen in der Luft mit dem ganzen Körper bewegt, d. h. umhergetragen werden, oder sich selbst frei bewegen können. So lange das Kind im Zimmer weilt, ist das Letztere weit vorzuziehen. Natürlich darf es nicht durch Binden, Wickeln oder enge Kleidung an den Bewegungen gehindert sein. Vielmehr müssen seine Umgebungen der Art sein, daß sie ihn zu Bewegungen der Hände, Füße 2c. reizen. Nur lächerlicher Unverstand könnte von den freien Bewegungen der Arme und Beine des neugebornen Kindes Verletzungen, Verrenkungen 2c. befürchten. Sollte die Natur in dieser Hinsicht für das neugeborne Kind weniger gesorgt haben, als für junge Katzen und Hunde? Nur die unfreie Bewegung ist zu fürchten, die freie natürliche nicht. Die Sache erscheint nicht unbedeutend, wenn man bedenkt, daß durch das widernatürliche Einzwängen in feste Wickelbänder die Entwicklung der Selbstthätigkeit des Kindes in ihren ersten Anfängen gewaltsam gehemmt wird. Nur um des Luftbades willen und des regelmäßigen Aufenthaltes im Freien muß auch die Bewegung durch fremde Hände täglich vorgenommen werden.

§. 11. Gewöhnung. Abhärtung.

Wenn die Erhaltung zunächst ausschließlich der physischen Erziehung angehört (weßhalb dieselben Regeln auf jeden thierischen Organismus Anwendung finden), so tritt in der Gewöhnung schon mehr das geistige Princip der Menschenerziehung hervor. Denn diese soll den Körper nicht nur für Vollbringung seiner Thätigkeiten überhaupt tüchtig, sondern namentlich mit Beziehung auf sein Verhältniß zum Geiste zu einem brauchbaren, gehorsamen Diener

machen. Sie soll ihn befähigen, die Befehle des Geistes selbst mit Entbehrung der eigenen Bequemlichkeit, mit Ueberwindung der natürlichen Triebe, mit Verzichtleistung auf manche Bedürfnisse, mit Ertragung der Schmerzen, mit Selbstbeherrschung, ja Selbstaufopferung auszuführen. Kein Theil der Erziehung hat so unbestrittene glänzende Erfolge aufzuweisen, als die Gewöhnung. Ihre Macht beweisen die spartanischen Knaben, von welchen manche unter den jährlichen Geißelungen selbst den Geist aufgaben, ohne einen Schmerzenslaut von sich zu geben, sowie die ägyptischen Knaben, die auf Libyens glühendem Boden baarfuß einhergingen und ihr geschornes Haupt den brennenden Sonnenstrahlen ohne Nachtheil aussetzten. Noch heute, wie damals, behauptet die Gewohnheit ihre Macht. Aus dem Menschen läßt sich durch Gewohnheit fast Alles machen. Dazu gehört jedoch wesentlich eine frühe Angewöhnung. Junge Bäumchen sind leichter zu biegen, als alte. Jeder Tag Aufschub ist hier Verlust und erschwert die Erziehung. Denn wenn der Erzieher feiert, so ist die Natur doch rastlos thätig. Was der Erzieher dem Zögling nicht gibt, das gibt ihm die Natur, aber auf ihre Weise. Wird das Kind nicht gewöhnt, so wird es um so gewisser verwöhnt.

Jede Gewohnheit ist das Resultat regelmäßiger, consequent fortgesetzter Wiederholungen. Sie ist die aus einer Reihe gleichartiger Handlungen abstrahirte Regel, die unvermerkt und unbewußt die Handlungsweise in ähnlichen Fällen bestimmt. Sie ist zwar allerdings der freien, überlegenden Selbstthätigkeit nicht förderlich, vielmehr eine Beförderin der Gedankenlosigkeit und des unfreien Handelns. In den rein geistigen und sittlichen Funktionen des Menschen wird man also gerechtes Bedenken tragen müssen, die Gewohnheit zur unbedingten Herrscherin zu erheben. Allein wo es sich, wie hier, um die Neigungen und Verrichtungen eines selbst willenlosen Werkzeuges, des Körpers, handelt, da fällt dieses Bedenken von selbst hinweg und macht der Ueberzeugung Raum, daß ein nach den sittlichen Zwecken des Geistes wohl gewöhnter Körper der sittlichen Freiheit des Geistes später großen Vorschub leisten muß.

Die Gewöhnung des Körpers bezieht sich zunächst auf die schon genannten Erhaltungsmittel. Er muß von Anfang an Einfachheit und gehöriges Maß in der Speise gewöhnt werden; er muß an das tägliche Waschen mit kaltem Wasser, an Reinlichkeit, an regelmäßige Schlafzeit 2c. gewöhnt werden. Besonders aber gehört hieher, was man Abhärtung nennt und ebenso oft angepriesen als angegriffen hat. Die Wahrheit liegt sehr nahe. Abhärten heißt den Körper dadurch, daß man ihn dem Einflusse der Witterung und der Temperatur absichtlich aussetzt, gegen diesen Einfluß unempfindlicher machen. Verweichlichen dagegen heißt, das Kind dadurch, daß man es sorgfältig vor jedem rauheren Lüftchen bewahrt und von jeder größeren Anstrengung zurückhält, gegen den Einfluß der Witterung sehr empfindlich und zu Anstrengungen unfähig machen. Wer sollte den Zweck der Abhärtung nicht lobenswerth finden? Dadurch wird es ja nicht nur dem Menschen leichter, sich über den genannten Einfluß hinwegzusetzen — denn die Empfindung ist's, was die Ertragung einer Einwirkung erleichtert oder erschwert, — sondern dieser Einfluß selbst verliert auch seine verderbliche Macht. Die Gewöhnung an sonst schädliche Einflüsse benimmt diesen ihre Schädlichkeit. Denn ihre Schädlichkeit beruht eben auf der Unmacht eines noch nicht daran gewöhnten Organismus, sie zu ertragen oder ihnen Widerstand zu leisten. Es fragt sich also nur, ob das angewendete Abhärtungsmittel zweckmäßig und nicht vielleicht selbst schädlich ist? Hierauf läßt sich erwidern: Wird die Abhärtung auf eine unvernünftige Weise getrieben, indem man den Körper ohne Rücksicht auf seine natürliche Beschaffenheit und

Kraft die größten Anstrengungen zumuthet, und ihn dem schädlichsten Einflusse der Witterung ohne Schutz aussetzt, so wird freilich das Gegentheil von dem, was man beabsichtigt, erfolgen. Der Körper wird diesen Zumuthungen erliegen, oder im besten Falle werden „die Organe steifer, zäher und trockener, mithin früher unbrauchbar werden". [1]) Wird aber das Kind unter steter Berücksichtigung seiner Leibesconstitution allmälig auch an Ertragung ungünstiger Witterungsverhältnisse gewöhnt, wird der Schutz dagegen durch Bekleidung ꝛc. nur auf das Nöthige beschränkt, und die Kraft des Kindes nicht allzusehr geschont, seine natürliche Reizbarkeit nicht noch durch ängstliches Bewahren vor den Einflüssen der Atmosphäre erhöht, so muß nothwendig dadurch die Lebenskraft des Körpers und seine Widerstandsfähigkeit gegen äußere Einwirkungen erhöht werden. Die Summe der schädlichen Einflüsse wird dadurch kleiner, und die Herrschaft über die Außenwelt größer. In dem Säuglingsalter besteht die Abhärtung darin, daß man das Kind bei jeder Witterung in's Freie trägt, sowie, daß man zum Waschen nur kaltes Wasser nimmt (also Luft- und Wasserbäder). Natürlich muß diesem auch die übrige Behandlung entsprechen. Federbetten, Pelzmützen, heiße Stuben ꝛc. wird der Freund der Abhärtung von selbst vermeiden.

Unmittelbarer erscheint das geistige Princip der Erziehung in der Gewöhnung zum Gehorsam. Kein Zweifel, daß der Gehorsam, als Basis aller Tugend, die Folge freier sittlicher Willensbestimmung sein muß. Allein auch hier muß die Praxis der Theorie, die Gewöhnung der Reflexion vorangehen. Ueberdieß kann der Gehorsam in den ersten Lebensjahren, also bevor von freier sittlicher Willensbestimmung die Rede sein kann, in der Erziehung schlechthin nicht entbehrt werden. An den Gehorsam (die willige Unterordnung des eigenen Willens unter einen höheren, fremden) kann erst jede erziehende Einwirkung angeknüpft werden. Den Gehorsam von dem Kinde erst im Reflexionsalter verlangen wollen heißt so viel als ihm denselben im voraus erschweren oder unmöglich machen. Denn gehorcht es den Eltern nicht, so gehorcht es um so gewisser seinen sinnlichen Trieben. Gegen diese Macht muß durch frühe Gewohnheit des Gehorsams gegen die die Stelle der eigenen Vernunft noch vertretenden Eltern das Kind geschützt, und ihm die nachherige eigene Wahl frei erhalten werden. Diese Gewohnheit, sich dem Willen der Eltern zu unterwerfen, wird übrigens nicht allein durch Zwang, sondern auch durch Benützung der schon im Kinde wirkenden, mächtigen Triebfeder der Liebe begründet. Die kindliche Liebe, die von der Natur als Bedürfniß in des Kindes Herz gelegt, von der Sonne der elterlichen Liebe hervorgelockt wird, ist der sittliche Fruchtboden, in welchem die ganze sittlich-religiöse Entfaltung des Kindes wurzelt, und auf dem als erste schöne sittliche Frucht der kindliche Gehorsam reift. Daher die traurige sittliche Öde in dem Herzen von Kindern, die an keinen liebenden Elternherzen aufwuchsen, vielleicht gar von Jugend an in ihrer Umgebung den Gifthauch des Hasses einsogen. Den erziehenden Eltern mithin die Regel: Von dem Kinde werde nicht mehr verlangt, als nöthig; das Verlangte nicht zurückgenommen; das Verweigerte nicht zurückgegeben; bei allem dem aber eine unerschütterliche Ruhe, ruhige Consequenz und besonnene Liebe gezeigt! Die Liebe der Eltern, die aber nicht zu verwechseln ist mit schwacher Nachgiebigkeit und Verzärtelung, macht den Gehorsam des Kindes leicht und zu einer sittlichen That. Hier liegt zugleich der Anfang von Lohn und Strafe. Denn, so wenig im Säuglingsalter von beiden im eigentlichen

---

[1]) Hufeland in der „Makrobiotik".

Sinne schon die Rede sein kann, so macht doch die Liebe dem Kinde die Zufriedenheit (die freundliche Miene) der Mutter oder des Vaters zum Lohn, die Unzufriedenheit derselben (ihre ernste, abwehrende Miene) zur Strafe. Daß aber das Kind diese Gebärdensprache noch weit früher, als die Wortsprache beachtet und versteht, lehrt die Erfahrung schon an dem halbjährigen Säugling.

§. 12. Uebungen der Gliedmaßen, der Sinnes- und Sprechwerkzeuge.

Jede Kraftäußerung ist Kraftübung und jede Kraftübung ist die Brücke zu größerer Kraftäußerung, also zur Kraftstärkung und Kraftbildung. Die Uebung der Kraft beginnt also, sobald sie sich zu äußern anfängt, das ist mit der Geburt. Die Kräfte, welche einer Uebung bedürfen, sind theils rein körperliche, theils solche, die zwar zunächst ein körperliches Organ betreffen, zugleich aber der Uebung einer geistigen Kraft dienen. Zu den ersteren gehören die Uebungen der Gliedmassen, zu den letzteren die der Sinnes- und Sprachwerkzeuge.

Die Arme und Hände sind die ersten Glieder, welchen das Kind nicht nur Bewegung, sondern auch eine bestimmte Richtung zu geben sucht. Sie sind seine natürlichen Tast- und Greifwerkzeuge, die im Dienste seines Begehrens und unter unmittelbarer Direktion seiner Augen stehen. Mit diesen Werkzeugen werden daher von dem Säuglinge schon frühe Versuche gemacht, das Gewünschte zu erlangen, das Widrige zu entfernen. Man hat dabei nichts zu thun, als Händen und Armen freien Spielraum zu lassen und Dinge, nach denen es greifen kann und darf, in seine Nähe und seinen Gesichtskreis zu bringen, so sind die Uebungen im vollen Gange. Auge, Arm und Hand üben sich stets zugleich und das Eine durch das Andere, das Auge im Beurtheilen der Entfernung eines Gegenstandes, der Arm im Auffinden des nächsten Weges dahin, die Hand im Ergreifen und Festhalten desselben, beide (Arm und Hand) aber im Ausstrecken und Zusammenziehen ihrer Muskeln.

Die Füße gelangen weit später dahin, gehorsame Werkzeuge des Kindes zu sein. Ihre Aufgabe ist eine schwerere. Sie sind bestimmt, die Träger des Körpers zu sein, und das Kind selbst seinem Willen gemäß zu den übrigen Gegenständen hin oder von denselben weg zu bewegen, wie die Hand die Bestimmung hat, andere mehr bewegliche Gegenstände gegen das Kind her zu bewegen oder von demselben zu entfernen. Aber die Vorübungen der Füße müssen ebenfalls frühzeitig beginnen. Man hat dem Kinde auch hierin nur Spielraum zu lassen, die hindernden Binden und Kissen zu entfernen, so wird es seine Füße von selbst in jeglicher erforderlichen Bewegung üben, und durch Stampfen, Anstemmen, Stehen, Kriechen endlich zu rechter Zeit zu derjenigen Festigkeit und Gelenkigkeit in den Schenkeln gelangen, welche es die ersten Versuche im Gehen zu machen berechtigen. Daß die Zeitdauer dieser Vorübungen, wenn sie nicht durch unnatürliche Einwirkung verzögert wird, genau dem Bedürfnisse des Gehens und der übrigen von demselben vorausgesetzten leiblichen und geistigen Entwicklung des Kindes entspricht, zeugt von dem Gesetze der Stetigkeit und Harmonie, welches der natürlichen Entwicklung aller organischen Wesen zu Grunde liegt. Eine künstliche einseitige Verfrühung herbeiführen, wäre ebenso naturwidrig, mithin verwerflich, als dieselbe in ihrem natürlichen Fortschritte aus Aengstlichkeit aufhalten wollen. Das Gehen selbst ist alsdann nur noch eine Uebung in Erhaltung des Gleichgewichts, wozu es durchaus keiner künstlichen Hilfsmittel, welche die elterliche Ungeduld und Aengstlichkeit erfunden hat, als da sind: Laufwagen, Gängelband, Fallhut ꝛc. bedarf.

Weit wichtiger für die geistige Entwicklung sind die Uebungen der Sinne und der Sprachorgane. Unter den Sinnen kommen vorzüglich in Betracht das Gesicht, das Gehör und der Tastsinn. Durch Auge, Ohr und Gefühl zieht die ganze Welt in die Seele des Kindes ein. Das Kind kommt durch sie zum Bewußtsein einer es umgebenden Welt, und dadurch zum Bewußtsein seiner Selbst, des in ihm lebenden Mikrokosmus. Es muß daher von der größten Wichtigkeit sein, daß diese Grund-Weltanschauungen richtig aufgefaßt und klar vorgestellt werden, daß sie sich naturgemäß an einander reihen, und daß die geistige Kraft des Kindes durch Bilden dieser Vorstellungen sowohl materiell (stofflich) bereichert, als formal gestärkt werde. Aber auch hier ist wenig Kunst und um so mehr Natur nöthig. Nicht auf eine große Menge von neuen Anschauungen ist im frühesten Alter Bedacht zu nehmen. Schon hier gilt der Grundsatz: multum, non multa! Wie bei jeder Grundlegung ist das Vielerlei nur schädlich, denn es macht den Grund unsicher und den ganzen Bau schwankend. Das Kind soll sich vor allem in seiner nächsten Umgebung, Stube, Haus, Garten einleben, soll mit den Dingen, die ihm hier begegnen, bekannt und befreundet werden. Was sich an ihnen durch Auge, Ohr, Tastsinn und die übrigen Sinne wahrnehmen läßt, soll in ihm die Grundlage seiner Anschauungsweise bilden. Wird es später in den größeren Bildersaal der Natur eingeführt, so wird es tausend Anknüpfungs- und Vergleichungspunkte mit seinem Hausbilderschatz entdecken, und um so eher den richtigen Maßstab für die neuen Anschauungen auffinden. Was hat nun hiezu der Erzieher zu thun? Wenig; denn die Natur thut das Meiste. Er hat sie nur zu unterstützen. Die Natur hat den Säugling auf einen kleinen Uebungs- und Beobachtungskreis eingeengt. Der Erzieher soll ihn darin lassen, ohne die engen Gränzen voreilig zu erweitern; aber er soll ihm innerhalb dieser Gränzen den gehörigen Anschauungs- und Sinnenübungsstoff verschaffen. Die Natur hat das Kind mit einer Genügsamkeit in Hinsicht auf die Gegenstände seiner Unterhaltung geschaffen, die dem Erzieher eine wichtige Lehre gibt. Dem Kinde reicht anfangs das geringste, unansehnlichste Ding zu seiner Beschäftigung hin. Nur allmälig macht es größere Ansprüche, je mehr sich sein geistiger Horizont erweitert. Also muß auch der Erzieher die Gränzen dieses Horizontes genau beachten, anfangs dem Kinde nur Weniges und Einfaches, nur allmälig mehr und Schwereres zu seiner geistigen Unterhaltung geben. Zugleich hat das Kind von Natur eine Ausdauer in seinen kindlichen, seiner Kraft angemessenen Beschäftigungen, welche wieder den Erzieher lehrt, daß zuerst durch vielfältiges Umgehen mit einer Sache, nicht durch oft wechselndes Umgehen mit vielen Dingen die Seele ihren Bildungsstoff und ihre Bildung bekommt. Sodann gehört namentlich noch obige Bemerkung hieher (S. 40), wonach die Gegenstände beweglich und veränderlich und wo möglich für mehr als einen Sinn wahrnehmbar sein müssen. Denn jeder Sinn will an jedem Gegenstande seinen Antheil haben, und womit das Kind nichts anzufangen weiß, das ist ihm bald langweilig.

Je kleiner aber die Zahl der Dinge ist, mit denen das Anschauungsvermögen des Kindes sich vorzugsweise beschäftigt, desto sorgfältiger sollten sie ausgewählt werden. Denn für das Kind ist nicht Alles, vielmehr nur das Beste gut genug. Man glaube nicht, daß dieses nur von den späteren Jahren, wenn das Kind bereits zum Selbstbewußtsein gekommen ist, gelte. Machen ja doch die dunkeln Vorstellungen der ersten Jahre, wenn auch unbewußt, die Grundlage der späteren bewußten. Nach welcher Rücksicht aber sollen die Dinge gewählt werden, welche den Stoff zu den ersten Anschauungsübungen des Kindes bilden? Nach dem Nützlichkeitsprincip nicht, denn dafür fehlt es dem Kinde noch gänzlich

an den Vorbegriffen — aber nach der Idee der Schönheit (Formenharmonie). Darum ist es ein treffender Gedanke Pestalozzi's, schon dem Säuglinge in der Wiege ein schönes Bild, z. B. einen Vogel an die Decke der Wiege, auf welche zuerst beim Erwachen sein Blick fällt, und wo derselbe am häufigsten haftet, anzubringen. Aber man sollte noch weiter gehen. Alles, womit das Kind vorzugsweise sich beschäftigt, was ihm zum Angreifen, Anschauen, Spielen gegeben wird, was seine gewöhnlichste Umgebung ausmacht, sollte hiernach gewählt sein. Einfach gefällige Formen, von geschmackloser Ueberladung entfernt, könnten schon frühe den Schönheitssinn des Kindes wecken und bilden. Freilich wird dabei unter den Erwachsenen eine Geschmacksbildung vorausgesetzt, welche bei der Masse des Volkes noch vergeblich gesucht wird.

Auch für das Ohr gibt es eine Kunst- und Geschmacksbildung, welche schon im frühesten Alter vorbereitet werden sollte. Das ist die musikalische. Wenn schon der eigentliche Sinn für Musik in dem Kinde weit später erwacht, so gilt doch für sie dasselbe, was von anderen auch erst später hervortretenden Geistesthätigkeiten gesagt worden ist. Ehe der Sinn dafür erwacht, und damit er zur rechten Zeit erwache, muß das Kind darin leben. Denn der Sinn erwacht nicht, wenn nicht das Ohr zuvor daran gewöhnt wurde. Im Taubgebornen kann er darum auch nicht erwachen. Und hört das Kind keine wohlklingenden harmonischen Töne, so hört es doch allzuviele grelle Mißtöne, wodurch nicht nur das zartbesaitete Hörinstrument des Kindes, sondern auch sein geistiges Organ im voraus verstimmt wird, wenn man nicht durch Harmonie der Disharmonie entgegenarbeitet. Einfach schöne Melodieen sollten das Ohr des Kindes für die Macht der Musik gewinnen, noch ehe es sich dieser Macht bewußt wird, damit, wenn es sich derselben bewußt wird, sie ihm als eine schon bekannte befreundete Macht erscheine, der es sich um so lieber unterwirft. Ueberhaupt muß es Grundsatz des Erziehers sein, dem Schlechten durch das Gute zuvorzukommen, nicht erst, wie es leider! verkehrterweise noch meist geschieht, zu warten, bis das Schlechte bereits von der Seele des Kindes Besitz genommen hat. Pflanzen ist leicht, wo der Boden noch leer ist, das eingewurzelte Schlechte entwurzeln ist schwer. [1])

Diese Bildung der Sinne und besonders des Schönheitssinnes steht in genauem Zusammenhange mit der Erhaltung und Belebung des kindlichen Frohsinnes. Aus dem natürlichen Lebensgefühle entspringt das Gefühl der Kraft und die Freude an der Kraftäußerung. Die Stimmung des Gemüthes für Freudigkeit an ungehinderter Thätigkeit heißt Frohsinn. Es ist mithin die Feder, welche das Getriebe der kindlichen Thätigkeit in ununterbrochenem Gange und innerer Frische erhält. Frohsinn macht das Kind zu jeder geistigen Entwicklung aufgelegt, Trübsinn lähmt und tödtet endlich jede geistige Spannkraft. Aber der Frohsinn selbst wird eben nur dadurch stets erhalten und erneuert, daß der Thätigkeit des Kindes ein angemessener anziehender Stoff dargeboten

---

[1]) Zu Verhütung eines Mißverständnisses muß diesen Winken für früheste methodische Uebung der Sinne folgende Bemerkung beigefügt werden. Es kann nicht so gemeint sein, als sollte der Erzieher das Kind die Natur nur durch den methodischen Guckkasten anschauen lassen und ihm die Schönheiten der Natur gleichsam in den Brosamen des Systems vorschneiden wollen. So handelt die Natur nicht, die das Kind sogleich mitten in die unendliche Mannigfaltigkeit ihrer Schöpfungen stellt. Das soll ihm also auch der Erzieher nicht verkümmern. Nur da, wo die Verhältnisse es mit sich bringen, daß die Erziehung die Gegenstände der Anschauung wählt, wo es sich davon handelt, die Aufmerksamkeit des Kindes anstatt zu zerstreuen, auf Einen Punkt zu vereinigen — da tritt die angedeutete methodische Behandlung in ihre Rechte ein.

wird, und dies geschieht durch alle oben genannten Uebungen der Glieder und der Sinne, insbesondere durch Musik, die das Kind durch Tanzen und Mitsingen in thätige Mitwirkung zieht. „Musik, sagt schön Jean Paul, [1]) sollte man die fröhliche Kunst heißen. Sie theilt Kindern nichts als Himmel aus, denn sie haben noch keinen verloren, und setzen noch keine Erinnerungen als Dämpfer auf die hellen Töne."

Am unmittelbarsten endlich wird die geistige Kraft im Kinde erregt und geübt durch die Sprache, deren Anfänge gleichfalls in das erste Lebensjahr fallen. Die Muttersprache ist der Laut, an welchem das Kind sich Seiner als eines denkenden Subjektes bewußt wird. Jedes neue Wort, dessen es sich bemächtigt, gibt einen Beitrag zu dem allmälig in ihm erwachenden und erwachsenden Selbstbewußtsein. Natürlich wird es zuerst diejenigen Gegenstände benennen, welche sich in seiner Umgebung befinden, unter diesen aber wieder diejenigen am ersten, welche durch ihre Erscheinung den tiefsten, bleibendsten Eindruck auf ihn machen. Es ist indessen nicht ohne hohe Bedeutung, daß dem Kinde in der Regel unter allen Namen der Mutter- und Vatername zuerst und am geläufigsten und häufigsten über die Lippen schlüpft, ja oft lange Zeit sein ganzer Sprachreichthum, sein Ausdruck für Freude und Schmerz ist. Gewiß ist es nicht bloß die leichte Artikulation des Wortes, nicht nur die Mühe, die sich die Mutter gibt, ihm denselben vorzusagen, sondern es spricht sich darin die Macht der Liebe aus, die das Kind zu Mutter und Vater zieht, und ihm zuerst das Bedürfniß eingibt, für diese einen Namen zu haben. Die Liebe ist's, welche im Kinde die erste Ahnung seines Verhältnisses zu den Eltern und ebendamit den ersten Sprachlaut weckt. So nahe hängt die gemüthliche und geistige (intellektuelle) Entwicklung des Kindes zusammen. Wer daher die erstere fördert, hat dadurch auch der letzteren Vorschub geleistet.

§. 13. Rückblick auf das erste Lebensjahr. Werth der Sprachentwicklung.

Ist das erste Jahr in ungestörter, naturgemäßer Entwicklung unter angemessener pädagogischer Förderung von dem Kinde zurückgelegt, so ist ein verhältnißmäßig außerordentlicher Fortschritt gethan. Kein späteres Lebensjahr kann sich in dieser Hinsicht mit dem ersten messen. Das Kind, das im Anfange desselben nur wenige, rein thierische Spuren von Lebenskraft zeigte, hat in dieser kurzen Zeit nicht nur an Größe und Gewicht bedeutend zugenommen, sondern auch seine Hände zum Greifen, seine Füße zum Gehen, seine Augen zum Sehen, seine Ohren zum Hören, seinen Mund sowohl zum Essen als auch zum Sprechen gebrauchen gelernt, ja es hat seine Umgebung kennen gelernt und die ersten Strahlen der Morgenröthe der kindlichen Liebe und des kindlichen Gehorsams sind ihm aufgegangen. Aus dem hilflosesten Thiere ist es ein Wesen geworden, aus dessen Antlitz bereits der Adel menschlicher Natur spricht, eine Knospe, die eine reiche Welt von Gedanken, Gefühlen und Bestrebungen zu entfalten verspricht. „Das Leben, sagt Jean Paul, besonders das sittliche, hat Flug, dann Sprung, dann Schritt, endlich Stand; jedes Jahr läßt sich der Mensch weniger bekehren und einem bösen Sechziger dient weniger ein Missionär als ein Autodafé."

---

[1]) Levana. 2te Aufl. Bdchn. 1. S. 196.

Von nun an braucht der Erzieher nicht mehr, wie Jean Paul sagt, in den dicksten, dunkelsten Nebel zu säen. Die Landschaft wird allmälig hell. Das Kind ringt sich zum Selbstbewußtsein empor. Die Erziehung wendet sich mehr und mehr an des Kindes Selbstthätigkeit. Die Wirksamkeit der humanen Triebe wird größer. Zu dieser fortschreitenden Vermenschlichung trägt am meisten die Sprache bei. Sie ist die Form des Geisteslebens im Allgemeinen, und bei jedem Menschen die seines individuellen Geisteslebens. Daher Büffon's Wort: le style est l'homme. Nur darf man die Sprachkenntniß nie von der Sachkenntniß trennen. An den Sachen lernt das Kind sprechen, und durch die Sprache erweitert und befestigt sich seine Kenntniß der Sachen. Die Vorstellung von der Sache und deren Namen fließen in ihm noch zusammen. Ohne Sprache gibt es für das Kind keine deutliche Unterscheidung seines Selbst von den Dingen, also kein wirkliches Selbstbewußtsein. Ein höchst wichtiger Wink der Natur für die naturgemäße Betreibung des Sprachunterrichtes auch in späterer Kindheit und gegen den noch so vielfach in Schulen herrschenden hohlen, todten und tödtenden Sprachformalismus. Die Sprache ist dasjenige, wodurch der Menschengeist die Herrschaft über die Außenwelt erlangt, ausübt und beurkundet. Durch die Sprache sollen die Außendinge zum innern Eigenthum des kindlichen Geistes, d. h. zur klaren Vorstellung in ihm werden. Denn ohne Außendinge gibt es für das Kind keine Sprache. Und an dieser durch die Sprache gewonnenen Innenwelt soll und kann allein die Denkkraft entwickelt und geübt werden. Wahrnehmen, Sprechen und Denken sind daher im Kinde drei unzertrennliche Thätigkeiten, die sich gegenseitig hervorrufen und ergänzen.

§. 14. Die Zeit vom 2—6. Lebensjahre. Spiel- und Erzählzeit.

Graser theilt die ersten 6 Lebensjahre in drei Biennien ein und nennt das erste die Epoche der Unmündigkeit, weil das Kind noch nicht sprechen kann, das zweite die Epoche der Mündigkeit, weil es in demselben die Fähigkeit erhält, sich vollständig durch die Sprache mitzutheilen, das dritte die Epoche der Wißbegierde (des Umherschauens, Hörens, Auffassens, Fragens) weil sich das Kind nun nach bestimmter Belehrung sehnt. Alle derartigen Eintheilungen haben etwas Willkürliches und Mißliches, besonders je kleiner die Perioden angenommen werden. Denn die Natur spinnt den Entwicklungsfaden ihres Zöglings, ohne irgend einen Knoten zu machen, indem sie ihn nur ganz allmälig verdickt. In obiger Abtheilung erscheint es z. B. willkürlich, das 5. und 6. Lebensjahr die Epoche des Umherschauens, Hörens, Fragens 2c. zu nennen, weil dieses schon in den ersten Jahren stattfindet. Auch werden jedenfalls die Entwicklungsepochen nicht von jedem Kinde im gleichen Lebensalter erstiegen.

Nimmt man nicht sowohl auf die Stufe der Bildung des Kindes, als auf die Art der Thätigkeit, durch welche seine Entwicklung gefördert wird, Rücksicht, so könnte man die Jahre von 2—6 die Spieljahre, so wie die darauf folgenden die Lernjahre nennen. Die Natur macht zwar diesen Unterschied nicht. Das Kind lernt vom ersten Augenblicke seines Lebens durch jede seiner Aeußerungen. Allein anfangs sind diese Aeußerungen zu passiv und zu unwillkürlich, als daß sie ein eigentliches Spielen und noch weniger ein Lernen heißen könnten. Mit dem Ende des ersten Jahres dagegen kommt in das Thun des Kindes die zum Spielen erforderliche Kraft und Absichtlichkeit. Die Natur lehrt spielend. Der Erzieher wird sie hierin nachahmen. Aber das eigentliche Lernen (ohne spielendes Gewand), d. h. das bewußte Betreiben einer Thätigkeit, um dadurch zu einer

gewissen beabsichtigten Erkenntniß zu gelangen, kann doch erst später — in der Regel nicht vor dem 5. oder 6. Jahre — eintreten. Der Name Lernjahre soll also nur dem Erzieher anzeigen, daß er früher eine eigentliche bewußte Lernthätigkeit von dem Kinde nicht erwarten und verlangen kann.

Um so mehr muß Bedacht genommen werden, daß die Spielzeit dem Kinde wahrhaft bildend werde. Es gibt sinnliche und geistige Spiele. Bei dem Kinde aber ist diese Trennung unpraktisch. Alle sollen für das Kind geistbildend sein. Unähnlich den Spielen der reiferen Knaben, die dem Uebermaße geistiger Beschäftigung und erzwungener Ruhe auf den Schulbänken ein erfrischendes Gegengewicht in der körperlichen Bewegung in freier Luft gewähren sollen, unähnlich auch den Spielen der Erwachsenen, welche in einer leichten Unterhaltung Erholung von den Anstrengungen der Berufsthätigkeit suchen — sollen die Spiele der Kinder die Thätigkeit des Geistes wecken, unterhalten und üben. Je mehr die Selbstthätigkeit der Kinder dadurch erregt wird, je mehr körperliche und geistige Kräfte darin zusammenwirken, desto zweckmäßiger sind sie. Indessen bedarf es, wie schon erwähnt, weder vielerlei Spielzeuges, noch besonderer Anleitung. Ersteres muß nur so beschaffen sein, daß es der Phantasie und Thatkraft des Kindes bereitwillig dient, und letztere wird — wo sie nicht überhaupt überflüssig ist — in wenigen Worten, noch besser durch Vorspielen und Mitspielen gegeben.

Das Kind muß gewöhnt werden, mit sich selbst zu spielen, aber auch mit anderen Kindern. Das Erstere fällt ihm aus zwei Gründen leichter, als dem Erwachsenen. Einmal, weil ihm noch Alles, was es um sich her sieht, lebt [1], es also eigentlich stets nur mit lebenden Wesen, d. h. mit solchen, die es sich selbst belebt hat, umgeht und spielt, während dem Erwachsenen umgekehrt oft das lebende Geschöpf nur als todtes Werkzeug erscheint. Das Kind fühlt sich also nicht leicht einsam, wenn auch Niemand als seine Puppe ihm Gesellschaft leistet, während der Erwachsene oft, umgeben von lebendigen Wesen, die Langeweile der Einsamkeit empfindet. Sodann ist es dem Kinde bei allem Spielen Ernst. Es sucht nicht Unterhaltung, nicht Erholung beim Spiele, sondern einen Gegenstand für seine Kraftäußerung. Darum ist sein Spielen sein Leben, und es trägt allen Ernst, dessen sein kindliches Leben fähig ist, auf sein Spiel über. Ist es auch des Lern- und Bildungszweckes dabei sich nicht bewußt, so ist es doch der Bildungstrieb, der es dabei leitet. Bei solchem Ernste des innern Thätigkeitsdranges bedarf es aber der äußeren Erregung und Mithilfe mitspielender Personen wenig zur Vertreibung der Langeweile, und es erklärt sich daran die Ausdauer des Kindes im Spielen und seine Freude am Wiederholen desselben Spieles, derselben Erzählung, derselben ihm zusagenden Thätigkeit. Wo diese fehlte, da befände sich das Kind bereits in einem unnatürlichen Zustande. Doch findet diese Ausdauer allerdings ihre Gränze und ihren Feind an der natürlichen Flüchtigkeit des Kindes und der Erschöpfung der Phantasie, welche ihm eine lebensvolle Welt hergezaubert hatte. Deßwegen muß auch mit dem Spielzeug von Zeit zu Zeit gewechselt werden. Gebt ihm jedoch immer nur Eines zugleich; ihr erspart ihm dadurch die Wahl und mit ihr Unlust und baldigen Ueberdruß.

Aber auch mit anderen Kindern muß es spielen lernen. Dies bringt neuen Reiz und neue Schwierigkeit. Das Kind ist dadurch nicht mehr blos auf seine

---

[1] Levana: „Spiele der Kinder mit todten Spielsachen sind darum so wichtig, weil es für sie nur lebendige gibt und einem Kinde eine Puppe so sehr ein Mensch ist, als einem Weibe eine erwachsene, und weil ihm jedes Wort ein Ernst ist.“

eigene Erfindungskraft angewiesen. Eine fremde, doch verwandte Phantasie ergänzt die seinige. Sie wetteifern, den Kreis ihrer Thätigkeit zu erweitern und zu verschönern. Das Kind lernt von Niemand mehr, leichter und lieber, als von andern Kindern. Daher darf es von diesem belehrenden Kreise ebensowenig zurückgehalten, als ohne Auswahl und Aufsicht demselben überlassen werden. Kinder sind den Affen darin sehr ähnlich, daß sie alles, was sie sehen, ohne Wahl, mag es gut oder schlecht, schön oder häßlich sein, nachzuahmen suchen. Man könnte daher versucht sein zu glauben, Absperrung des Kindes von allem Umgange mit Kindern, die nicht fehlerfrei sind — und wo sind die fehlerfreien? — und die alleinige Darstellung des nachahmungswerthen Musters in der Person des Erziehers sei das sicherste, ja einzige Mittel, das Kind vor den Verirrungen seines Nachahmungstriebes zu bewahren, und im Guten zu befestigen. [1]) Allein das wäre eine große Täuschung. Nicht nur würde das Muster eines einzigen Mannes, auch des vollkommensten, doch nur einseitig wirken und nicht für alle, namentlich nicht alle kindlichen Verhältnisse hinreichen, sondern es würde das Kind gar nicht zum Bewußtsein des Mustermäßigen in dieser Handlungsweise, zum bewußten Unterschiede des Guten und Bösen und zur Wahl, d. h. Selbstbestimmung für das Gute kommen. Darum ist der Umgang mit anderen, wenn gleich nicht fehlerfreien, Kindern dem Kinde unentbehrlich. Freilich wird man für das Kind nicht die schlechteste, vielmehr die beste Kameradschaft aussuchen, und auch diese sorgfältig überwachen. Aber die unvermeidlich zum Vorschein kommenden Fehler wird der Erzieher dazu benützen, die blinde, thörichte Nachahmungssucht dem Kinde verdächtig zu machen, und es zur Prüfung fremder und eigener Handlungsweise anzuleiten. Denn der Mensch erkennt das Unrecht leichter und klarer an Anderen, als an sich selbst. So wird das Kind nicht nur von fremden Tugenden, sondern auch — was nicht minder wichtig ist — von fremden Fehlern den Gewinn ziehen, welchen die Natur beabsichtigt, indem sie den Menschen unter Menschen aufwachsen läßt.

Eine neue Schwierigkeit aber bringt das Spielen mit anderen Kindern, weil das Kind nun einen fremden Willen sich entgegentreten sieht. Es ist nicht mehr unumschränkter Herr seines Spieles und seiner Spielsachen. Es muß also lernen, auch im Spiele nach Anderen sich richten, Anderen nachgeben, seinen Eigenwillen dem fremden unterordnen. Welche Wichtigkeit dieses für die Entwicklung des Gemüthslebens im Kinde, und besonders für seine spätere sociale Stellung hat, bedarf keines Beweises.

Sollen die Spiele des Kindes in dieser Lebensperiode wahrhaft bildend werden, so müssen sie auch möglichst mit Bildung und Uebung der Sprache verbunden sein. Denn die Sprache ist das „Geistesthor“, durch welches alles Aeußerliche innerlich, alles Sinnliche geistig wird. Dieser Forderung kommt die natürliche Neigung des Kindes entgegen. Das Kind hört gerne sprechen und spricht selbst gerne. Darum muß mit ihm viel gesprochen werden. Nur so lange es zuhört oder selber spricht, denkt es. Leise für sich denken ist ihm so schwer als später leise für sich lesen. Darum spricht das Kind alles, was es denkt. Diese Gedankenäußerung darf nicht zurückgehalten, sie muß vielmehr begünstigt werden. Reden und Schweigen hat seine Zeit. Die Kindheit ist

[1]) Jung Stilling wurde als Knabe von seinem Vater, einem Schulmeister, nach diesem Grundsatze erzogen, aber gewiß nicht zu seinem Heile. „Mit andern Kindern zu spielen, war ihm nicht erlaubt; ja er kannte im siebenten Jahre seines Alters wohl schon eine ganze Reihe schöner Bücher, aber noch keine Nachbarskinder.“ S. Schule der Erziehung in biographischen Umrissen v. Eusebius Schmidt 1846. S. 51.

die Zeit des Redens. Schweigen und schweigend denken kann nur derjenige lernen, der schon reden kann. Die trefflichste Spielgymnastik für den Geist des Kindes ist also das Erzählen und Erzählenlassen. Die Erzählung hat für das Kind von 3—6 Jahren einen außerordentlichen Reiz. Sie stellt das für allgemeine abstrakte Begriffe noch unzugängliche Kind vor einen Guckkasten, und läßt die wichtigsten Wahrheiten als bestimmte concrete Gestalten vor seinen Augen vorüberwandeln. Darum werde dem Kinde so viel als möglich erzählt. Alles, was es erkennen, behalten, lieben und üben soll, werde ihm in dieses Gewand gekleidet. Es ist die uralte erprobte Lehrart, welche selbst der Sohn Gottes nicht verschmähte. Sofort aber lasse man auch das Kind erzählen. Es wird dies ebenso gern, ja bald noch lieber thun als zu hören. Ihr dürft nicht fürchten, daß es ihm langweilig sein werde, dieselbe Geschichte, die es kaum vernommen hat, auch wieder zu erzählen. O nein, es macht ihm Freude; es durchlebt sie dadurch noch einmal und nun selbstthätiger, und mittheilen macht ihm überhaupt Freude. Nur müßt ihr die Geduld nicht verlieren, es anzuhören, müßt es nicht durch pedantische Correkturen unterbrechen und stören, es mag gut oder schlecht erzählen. Hat es den Faden verloren, so wird es euch selbst darum angehen, ihm einzuhelfen. Uebrigens wird es sich von selbst bald nicht mehr mit trockenem Nacherzählen begnügen. Seine Phantasie, an der eurigen entzündet, wird bald selbst erfinden und die Bruchstücke früherer Erzählungen zu neuen Geschichten zusammenleimen. Dem begabteren Kinde ist hier ein reiches Feld zur Entfaltung seiner Anlage geöffnet, und auch das minder begabte wird nicht selten hier eure Erwartungen von ihm übertreffen.

Es fragt sich aber: Was soll dem Kinde erzählt werden? Im Allgemeinen habe ich schon geantwortet: alles, was das Kind lernen soll, alles, was werth erscheint, geistiges Eigenthum des Kindes zu werden. Im Besonderen füge ich hinzu: was bestimmt ist, des Kindes Gemüth mit den Empfindungen der Liebe, Dankbarkeit, Freundschaft, Religiosität rc. anzusäen. Eine schwierigere Frage ist: woher diese Erzählungen nehmen, und in welche historische Form sie kleiden? Aus der wirklichen Geschichte, sei es biblische oder Profangeschichte? Für das Kind gibt es in diesem Alter noch keine Vergangenheit, also keine Geschichte, keine geschichtlichen Namen vergangener Jahrhunderte. Es lebt nur in der Gegenwart; also interessirt es sich auch nur für das, was gegenwärtig geschieht. Daher kann von wirklichen Geschichten aus der Geschichte mit Namen und Chronologie nimmer die Rede sein. Das Kind würde schon den fremden alterthümlichen Faltenwurf solcher Erzählungen nicht fassen. Sollen es überhaupt wirkliche oder erdichtete Geschichten sein? Für das Kind braucht dieser Unterschied gar nicht zu existiren. Fragt es doch auch in seinem Bilderbuche nicht, ob die Menschen und Thiere, die es hier in verschiedenen Gruppen und mannigfaltiger Thätigkeit findet, Porträte lebender Menschen und Thiere seien. Was ihm erzählt wird, das ist. Daraus folgt freilich, daß es in den Augen des Kindes wirklich sein können muß. Mögen es also wirkliche Thatsachen oder erdachte Begebenheiten sein, wenn sie nur innere Wahrheit haben. Sind also Fabeln ausgeschlossen? O nein! Diese haben, wenn sie rechter Art sind, nicht nur innere Wahrheit, sondern sie können auch in den Augen des Kindes wahr sein. Denn das Kind, das überhaupt die ganze Natur mittelst seiner Phantasie belebt, und als beseelte Schöpfung behandelt, legt auch den Handlungen der Thiere rc. Absichtlichkeit und Ueberlegung unter. Die Worte, welche die Fabel hinzufügt, hält es freilich nicht für wirklich von den Thieren und leblosen Dingen gesprochen, aber für die richtige, natürliche Dolmetschung der thierischen Denk- und Handlungsweise, und insofern ist ihm

die Fabel sammt ihren redenden Thieren vollkommen wahr. Anders verhält es sich mit den Mährchen. Diese Erzeugnisse einer tollgewordenen Phantasie fragen weder nach äußerer noch nach innerer Wahrheit. Dem Kinde können sie allerdings durch ihre Harlekinsprünge Belustigung gewähren; aber sie werden ihm auch durch das Ungeheure, Abenteuerliche ihrer Darstellungen Geschmack und Phantasie verderben, und durch die Verleugnung aller natürlichen Logik und alles vernünftigen Zusammenhanges seine Begriffe von den Dingen und Erscheinungen in der Welt verwirren. Dieses absichtliche Verkehren aller natürlichen Wirkungen wird in dem Kinde den Hang phantastischer Wünsche und Hoffnungen nähren und eine nüchterne, verständige Naturansicht erschweren. Daß unser der religiösen Schwärmerei mehr und mehr sich zurückgebendes Zeitalter an der Mährchenwelt Gefallen findet, ist nicht zu wundern, kann aber nichts desto weniger nicht gelobt werden. Daß aber selbst Pädagogen neuerdings dergleichen Zeug der Kindheit anpreisen, ist in der That ein betrübendes Zeichen der Zeit. Soll denn diese kränkliche Geistesrichtung schon unsern Kindern eingeimpft werden dadurch, daß man sie in eine wesenlose Traumwelt einführt und an eine willkürliche, phantastische, allen Gesetzen der Natur und des vernünftigen Denkens Hohn sprechende Anschauungsweise gewöhnt? Für's häusliche, bürgerliche, sittliche, praktische Leben soll das Kind gebildet werden. Aber im Mährchen bewegt es sich in Kreisen, wo alle diese Beziehungen auf den Kopf gestellt werden. Gerne soll zugegeben werden, daß nicht alle sogenannten Mährchen diese Vorwürfe verdienen. Es gibt auch deren, welche eine ächt sittliche Tendenz haben und nur wenig Abenteuerliches an sich tragen. Aber so viel ist gewiß: diese empfehlenswerthe Mährchen unterscheiden sich nur wenig von anderen moralischen Erzählungen und Fabeln. Sie sind Geschichten mit einem mährchenhaften Anstrich. Je mehr sie sich aber von der Geschichte unterscheiden, d. h. das eigentlich Mährchenhafte, Phantastische, Ueber- und Widernatürliche zu ihrem Gepräge machen, desto weniger passen sie für das Kindesalter.

Die bisher erwähnten Uebungen, so wenig sie vom Standpunkte des Pädagogen planlos sind, müssen doch, um ihren Zweck zu erreichen, den Schein der Planmäßigkeit möglichst vermeiden. Denn dieses Alter ist in seinem größeren Theile aller systematischen, planmäßigen, zusammenhängenden Benützung eines Bildungsmittels zuwider. Es ist das Schmetterlingsalter, das von Blume zu Blume schwärmt, sich an jeder ergötzt, aber auf keiner zu lange oder ausschließlich verweilt. Daher muß auch der Erzieher die Gelegenheit erhaschen, und bald da bald dort ein Samenkorn, scheinbar vereinzelt, ausstreuen, bis gleichwol das ganze Feld an allen fruchtbaren Stellen angesät ist. Allmälig wird es jedoch hierin mit dem Kinde anders. Es erlangt nach und nach die Macht über sich, seine Aufmerksamkeit mit Absicht und länger auf einen Gegenstand zu fixiren. Es fängt an zu unterscheiden und zu wählen unter den wissenswürdigen Dingen, und es fühlt das Bedürfniß, sich belehren zu lassen. Es ist daher auch bereit, einem geregelten Unterrichte anzuwohnen, ja es ist ihm eine Freude, nach der es sehnlich begehrt, wenn schon das Ziel des Unterrichts (z. B. Lesen, Schreiben können) in ziemlicher Entfernung ihm liegt und nur mit Anstrengung erreicht wird. Wenn diese Periode eintritt — gewöhnlich ist es im fünften, sechsten oder siebenten Jahre der Fall — so ist das ein Zeichen des beginnenden Schulalters. Denn schulfähig ist dasjenige Kind, welches in seiner geistigen Entwicklung so weit vorangeschritten ist, daß es für eine regelmäßige, fortlaufende, planmäßige Belehrung nicht nur die Fähigkeit hat, sondern auch das Bedürfniß in sich fühlt.

Mit dem Eintritt dieser Zeit schließt sich die erste sorglose Kindheit, und

das ganze Bildungsgeschäft wird ernster. Die Schule ist kein Spiel, wenn schon die Römer sie so nannten, und auch neuere Pädagogen sie dazu machen möchten. Das Leben des Kindes theilt sich von nun an zwischen Spiel und Arbeit. Ehe wir uns jedoch zu dieser Zeit wenden, müssen wir eine Zwittergeburt unserer Tage in's Auge fassen, nämlich die sogenannte Kleinkinderschule.

§. 15. Die Kleinkinderschule.

Wir haben die sogenannten Kleinkinderschulen, obgleich sie ursprünglich auf deutschem Boden entsprossen sind, doch erst dann beachtet, als wir sie von England in neuer Auflage bekamen, und dann, wie alles, was über den Kanal kommt, mit Bewunderung aufgenommen. Aber es fehlte nur eine Kleinigkeit; sie waren für englische, aber nicht für deutsche Zustände berechnet, und die Rückübertragung der Sache in's Deutsche war meist ebenso schülerhaft, als die des Namens (Infant-school). Dennoch ist an der Sache etwas Gutes, das kein deutscher Pädagog verkennen wird. [1])

Die genannten Anstalten zerfallen ihrem Zwecke nach in Bewahranstalten und Schulanstalten. Die Vermischung beider hat einestheils zu manchen Mißgriffen in der Ausführung verleitet, anderntheils das Urtheil über die Zweckmäßigkeit solcher Anstalten verrückt. Den Bewahranstalten liegt der Erziehungszweck, den Kleinkinderschulen der Unterrichtszweck zu Grunde. Jene sollen die häusliche Erziehungspflege ersetzen, diese auf die eigentliche Schule vorbereiten. Beide berufen sich auf ein vorhandenes Bedürfniß, beziehungsweise eine Mangelhaftigkeit der Familie und der Schule. Es gibt, sagt man in erster Beziehung, in jeder Stadt, auf jedem Dorf eine leider! nicht kleine Anzahl von Familien, in welchen die Kindererziehung auf die traurigste und unverantwortlichste Weise vernachlässigt wird. Die Folge davon ist, daß die Kinder unter diesem verderblichen Einflusse entweder leiblich oder sittlich zu Grunde gehen. Da es nun für das ganze Gedeihen des Kindes wichtig ist, daß schon in den ersten Lebensjahren der Grund zu einer guten Erziehung gelegt werde, so müssen Anstalten gegründet werden, in welchen diese unglücklichen Kinder eine zweckmäßigere Pflege finden, und dadurch ihrem leiblichen und sittlichen Verderben entrissen werden. Allein diese Beweisführung beweist zu viel. Gibt es wirklich Familien, welche ihrem Erziehungszwecke so, wie gesagt worden, widersprechen — und es ist allerdings daran nicht zu zweifeln — so reicht es nicht hin, die Kinder nur in den ersten Lebensjahren und nur einen Theil des Tages zu beaufsichtigen und zu erziehen. Dann müssen vielmehr, wenn der Zweck nicht halb, sondern ganz erreicht werden soll, die Kinder dieser

---

[1]) In Holland gab es schon vor 1770 Spielschulen, in Dänemark Aufsichtsanstalten für Kinder unter 6 Jahren. Im Steinthal (Elsaß) richtete der berühmte Pfarrer Oberlin schon 1780 eine ähnliche Anstalt ein. In Deutschland ist die älteste bekannt gewordene Kleinkinderbewahranstalt diejenige, welche die Fürstin Pauline zu Lippe Detmold im J. 1802 stiftete. Vorschläge zu solchen Anstalten machte der Pädagog Wolke 1805 und im J. 1819 wurde eine solche in Berlin eröffnet. Dennoch blieben diese Beispiele sehr vereinzelt, bis englische Staatsmänner und Volksfreunde unabhängig von Deutschland auf die gleiche Idee geriethen und sie nach ihrer Art praktischer und großartiger ausführten. Die erste Infant-school wurde von dem berühmten Brougham im J. 1819 zu London gestiftet. Einige Jahre später berichtete der Engländer Wilderspin über die höchst erfreulichen Resultate der englischen Kleinkinderschulen (in's Deutsche übersetzt mit Zusätzen von J. Werthheimer, Wien 1828). Jetzt erst leuchtete den Deutschen die ungemeine Wichtigkeit solcher Anstalten ein. Vgl. über die Geschichte dieser Anstalten Schwarz: die Schulen. Leipzig bei Göschen 1832 S. 6—20.

verkehrten und verderblichen elterlichen Erziehung ganz entzogen, d. h. in Erziehungshäusern für verwahrloste Kinder (Rettungshäuser, Waisenhäuser) untergebracht werden. Hiezu ist auch bereits seit einem Vierteljahrhundert sehr viel gethan worden, namentlich in Württemberg, das bei einer Einwohnerzahl von 1,800,000 Menschen nicht weniger als 24 — freilich noch immer lange nicht genug — größere und kleinere, öffentliche und Privatanstalten dieser Art mit Kindern beiderlei Geschlechts zählt. Auch ist man fortwährend bemüht, diese Anstalten zu vermehren und zu verbessern. Ob aber auf diesem Wege dem Bedürfnisse vollständig abgeholfen werden könne, ob es überhaupt nicht besser wäre, solche Kinder der Familienerziehung, die sie entbehren, der sie aber von Natur angehören, zurückzugeben, anstatt sie durch Sammlung in ein Institut demselben für immer zu entfremden, ob Ersteres leichter dadurch zu erreichen sei, daß man die Kinder in guten Familien einzeln unterbringt, oder durch Errichtung kleiner, familienmäßig unter einem gebildeten Elternpaar organisirter Erziehungsstätten aus lauter solchen Kindern zusammengesetzte Familien bildet — dies und noch manches Weitere sind Fragen, über welche die Debatten noch im Gange und dem Abschlusse noch nicht so nahe sind. Nur so viel dürfte entschieden sein, daß nur die Familie der natürliche gedeihliche Boden der Kinderzucht ist, daß also jedes in Ermanglung derselben gewählte Surrogat um so empfehlenswerther ist, je mehr es den Charakter der Familie an sich trägt. Aus diesem Grunde schon sind ganz große Institute von mehreren Hunderten von Kindern schlechthin zu verwerfen. Andererseits dürfte das einfachste und wohlfeilste Mittel — die Unterbringung der einzelnen Kinder in guten Familien — aus Mangel an einer hinreichenden Anzahl der letzteren am wenigsten ausführbar sind. Endlich ist nicht zu übersehen, daß, wo es sich von Ersatz der fehlenden elterlichen Erziehung handelt, die erziehende Einwirkung sich nicht auf die ersten Lebensjahre, auch nicht blos auf das Knaben- und Schulalter erstrecken dürfte, sondern den Zögling bis zu seiner vollständigen Entwicklung führen und begleiten müßte. Es muß ihm eine ganz neue Heimath gegründet werden. Halber Ersatz ist so viel als keiner, ja oft noch schlimmer. Aus diesem Grunde wie aus vielen andern empfehlen sich diejenigen vorzugsweise auf den Betrieb einer Landwirthschaft gegründeten Rettungsanstalten, welche ihre Zöglinge bis in das zwanzigste Jahr behalten, (seien sie dem Muster der Wehrlianstalt in Hofwyl oder des Rauhen Hauses bei Hamburg nachgebildet) der besondern Beachtung und Nachahmung der Freunde und Beförderer der Armenerziehung. [1])

Es gibt aber auch, sagt man weiter, nicht wenige Familienväter und Familienmütter, welche beim besten Willen durch ihre Berufsgeschäfte gehindert sind, sich der Pflege namentlich der kleinsten noch unmündigen Kinder gehörig zu widmen. Dahin gehören alle, die im Taglohn ihr Brod verdienen, sei es auf dem Felde, in einem fremden Hause, in einer Fabrik u. dgl., aber auch zu gewissen Zeiten diejenigen, welche ihr eigenes Gütchen bauen und aus diesem Grunde oft den ganzen Tag über vom Hause entfernt beschäftigt sind. Letztere können und werden zwar ihre heranwachsenden Kinder mit sich nehmen; aber was sollen sie mit den allerkleinsten, die noch nicht, oder kaum gehen können, anfangen? In die Wiege einbinden, oder in die Stube einsperren und sofort ihrem Schicksale überlassen? Die ersteren aber können selbst ihre größeren Kinder (die noch nicht die Schule besuchen) in den meisten Fällen nicht mitnehmen, müssen sie

---

[1]) Ausführlicher wird hievon weiter unten im folgenden Kapitel gehandelt werden müssen.

also, den Sonntag ausgenommen, täglich Jahr aus Jahr ein sich selbst überlassen. Ganz besonders ist dies bei den Fabrikarbeitern der Fall. Wie traurig aber ist das Loos solcher Kinder! Wie ungewiß selbst ihre leibliche Existenz, wie ganz dem Zufall überlassen ihre geistige und sittliche Entwicklung! Wie aber der Zufall erzieht, das lehrt die tägliche Erfahrung. Ihn zum Erzieher einsetzen wäre eine Satyre auf Erziehungskunst. Daher müssen die Kinderbewahranstalten in solchen Fällen die Stelle der Eltern vertreten. Die Eltern übergeben ihr Kind, wenn sie das Haus auf längere Zeit verlassen müssen, der Obhut der Anstalt und holen es bei ihrer Heimkehr wieder von da ab. Die Anstalt aber versorgt das Kind in dieser Zeit nach allen seinen leiblichen und geistigen Bedürfnissen.

Wer wollte leugnen, daß für diese namentlich in größeren und Fabrikorten nicht seltenen Fälle ein Bedürfniß zu Kinderbewahranstalten vorliegt? Wo Hunderte dieser Kinder ihre Eltern mit Ausnahme des frühen Morgens, des Mittags und des späten Abends fast nie zu sehen bekommen, leuchtet die Nothwendigkeit dazu am stärksten ein. Daraus erklärt es sich, daß die Idee und der Versuch einer umfassenden Abhilfe von England, dem großen Fabrikstaate, ausgegangen ist. Allein es fragt sich, ob das Mittel dem beabsichtigten Zwecke vollkommen entspricht, ob es überall ausführbar ist, ob nicht auch Nachtheile damit verknüpft sind, und ob nicht in vielen Fällen auf eine einfachere und zweckmäßigere Weise geholfen werden könnte. Hiebei muß natürlich, wenn man nicht in wesenlosen Idealen schwärmen will, auch der Kostenspunkt reiflich erwogen werden. Zu den unausführbaren Träumen gehört der Vorschlag von Schwarz [1]), welcher für jedes der kleinsten Kinder (unter anderthalb Jahren) eine eigene Wärterin, für die etwas älteren (von anderthalb bis 2 Jahren) wenigstens auf je 2 eine besondere Kindsmagd, und für noch ältere (zwei- bis dreijährige) auf 4—6 Kinder eine verlangt. Durch solche Rechnung kommt er bei einer Zahl von 50 Kindern auf ein Personal von 25 dienenden Frauenzimmern, und auf einen Kostenaufwand von 150 fl. für jedes Kind! Man darf billig fragen: Wovon sollen diese ungeheuren Kosten bestritten werden? Die Eltern selbst werden sich für die Aufsicht allein wohl nicht zum 20sten Theil dieser Summe verstehen, und selbst für die Verköstigung, welche darunter begriffen ist, könnte von ihnen kaum ein Sechstel erwartet werden. In der That scheint dieser enorme Aufwand an Geld und Menschenkraft ebensowenig gerechtfertigt, als das Herausreißen der unmündigen Kinder aus ihren elterlichen Wohnungen. Wenn jedes Kind unter anderthalb Jahren eine eigene Wärterin erhalten soll — warum sollte diese nicht lieber in die Wohnung des Kindes gehen und daselbst neben dem unmündigen auch die übrigen älteren Kinder beaufsichtigen? Für das genannte Alter hat doch das Beisammensein mit vielen anderen noch keinen Vortheil, leicht aber Nachtheile. Oder warum wird das betreffende Kind nicht lieber einer zu Hause bleibenden Nachbarin, die es mit ihren eigenen Kindern ohne bedeutenden Mehraufwand von Kraft besorgen könnte, übertragen? Wo sich die Gelegenheit dazu gibt, werden dies die Eltern wohl selbst der gemeinsamen Verpflegung in einer Bewahranstalt vorziehen, und mit Recht; denn das kleine Kind gehört durchaus noch nicht in einen größeren Kreis, als ihm die Natur in der Familie angewiesen hat. Indessen, wo alle diese zufälligen einzelnen Aushilfen nicht zutreffen, da muß allerdings, um das Leben des Kindes zu sichern und seine Erziehung möglich

---

[1]) Schwarz: die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre inneren und äußeren Verhältnisse, und ihre Bestimmung in dem Entwicklungsgange der Menschheit. Leipz. 1832. S. 21 ff.

zu machen, eine besondere Veranstaltung getroffen werden. Für diesen Fall also sind Kinderbewahranstalten nöthig. Aber sie werden so einfach und kostenlos als möglich eingerichtet werden müssen. Es seien kleine Anstalten, für höchstens 20 Kinder von 1 — 3 Jahren. Der Säugling gehört noch in keine Anstalt. Für die Pflege und Beaufsichtigung dieser 20 Kinder können zwei erwachsene Personen, oder auch nur eine ältere, erfahrene Frau mit Hilfe eines jungen Mädchens ausreichen. Eine ziemlich geräumige Stube zu ebener Erde mit der nöthigen Einrichtung und ein Gras- und Spielplatz an dem Hause ist alles, was man von äußeren Mitteln braucht. Die Kost erhalten sie Morgens, ehe sie in die Anstalt gebracht werden, und Mittags, so wie Abends zu Hause. Ein Stückchen Brod oder ein Apfel ꝛc. dürfte ihnen zwischen der Zeit Vor- und Nachmittags in der Anstalt gereicht werden. Außerdem wäre es die Aufgabe der Kinderpflegerinnen, auf Reinlichkeit, Artigkeit, zweckmäßige Beschäftigung und Behütung vor Körperverletzungen ihr Augenmerk zu richten. Eine liebreiche freundliche Behandlung der Kinder, viel (aber gut) Sprechen und Erzählen, Anweisung zu Spielen und Mitspielen, Vorzeigen von Bildern u. dgl. sind die natürlichen, alles umfassenden Erfordernisse.

Ganz anders verhält es sich mit den eigentlichen Schulen für Kinder vom 3ten oder 4ten Jahre an bis zu ihrem Eintritte in die gewöhnliche Elementarschule. Solche Schulen, sagt man, sind nothwendig, um die Kinder auf die Elementarschule vorzubereiten und dieser die Lösung ihrer Aufgabe zu erleichtern. Allein diese Ansicht hat ihren Grund wohl nur darin, daß man sich von Seiten der Familien der Kinder vom 3.—6. Jahr, deren Lebhaftigkeit man nicht zu beschäftigen weiß, gerne entledigen möchte. Thatsächlich hat sie bis jetzt nur dahin geführt, daß man die gewöhnliche Schule um 2 — 3 Jahre voranschob, also schon mit vierjährigen Kindern das trieb, was früher mit 6—7jährigen getrieben worden war, — und dies ist ein Unglück. Unser Schulwesen leidet ohnehin schon an Verfrühung. Die Schulen für dreijährige Kinder sind vollends eine maßlose Verfrühung. Jede Verfrühung, d. h. das mechanische Aneignen (besser: Anheften) eines Stoffes, der noch unverständlich und unverdaulich für die geistige Kraft des Kindes ist, oder das gewaltsame Hervorziehen einer Kraft, zu deren naturgemäßen Entwicklung und Anwendung die nothwendigen Voraussetzungen noch fehlen — rächt sich durch eine Verspätung, d. h. dadurch, daß die wahre, naturgemäße Bildung nur um so später oder gar nicht eintritt, die Selbstthätigkeit zurückgedrängt und vielleicht für immer abgestumpft wird. Allerdings bedarf die Elementarschule einer Vorbereitung. Denn, wie schon oben gesagt wurde, die Schule setzt eine Schulfähigkeit voraus. Diese Schulfähigkeit besteht in der Freude des Kindes am Lernen und in der Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit mit Absicht und ausschließlich dem Lernstoffe zuzuwenden, ferner eine gewisse Sprachentwicklung, wodurch möglich wird, dasselbe durch das Wort in Gemeinschaft einer größeren Anzahl von Altersgleichen zu unterrichten. Allein diese Schulfähigkeit kann nicht wieder durch eine Schule (wenn sie diesen Namen mit Recht führen soll, d. h. durch eine Unterrichtsanstalt, welche vielen Schülern gemeinsam nach bestimmter Stundeneintheilung und planmäßigem Zusammenhange des Gegenstandes Unterricht ertheilt, und das natürliche Bedürfniß, so wie die Befähigung zu solchem Unterrichte voraussetzt) erzielt werden, eben weil jede Schule sie voraussetzt. Sie wird vielmehr durch jede das Kind nicht ganz verkehrt behandelnde häusliche Erziehung unter dem Einflusse der gewöhnlichen Umgebung in der von der Natur vorgezeichneten Zeit erreicht. Eine besondere Veranstaltung zur Herbeiführung der Schulfähigkeit

könnte also nur entweder das von ganz schlechten oder unfähigen Eltern Versäumte zu ersetzen, oder auf künstliche Weise die Stufe der Schulfähigkeit früher, als es gewöhnlich der Fall ist, herbeizuführen beabsichtigen. Im ersteren Fall ist die Absicht ohne Zweifel eine sehr löbliche. Nur mag es dahin gestellt bleiben, ob gerade die betreffenden Eltern geneigt sein werden, ihre Kinder in diese Vorbereitungsanstalt (nicht Schule) zu schicken. Jedenfalls darf ein glücklicher Erfolg nur dann gehofft werden, wenn die Anstalt nicht sowohl einer Schule als einer Familie nachgebildet wird, mithin nur eine mäßige Anzahl Kinder aufnimmt, und diese nicht schulmäßig unterrichtet, sondern gelegentlich und auf dem Wege der Uebung und des Spieles zum richtigen Sehen, Hören, Fühlen, Denken und Reden anregt und anleitet. Die zweite Absicht (die Schulfähigkeit durch künstliche Treibhauskultur früher herbeizuführen, als die Natur dazu treibt) ist schlechthin verwerflich, weil widernatürlich. Wer aber vollends aus diesen vorbereitenden Bildungsanstalten selbst nichts als eine Lese-, Schreib- und Katechismusschule zu machen weiß, der hat das Wesen und den Werth derselben ganz und gar nicht begriffen.

Wendet man ein, zwischen der Elementarschule und dem häuslichen Bildungskreise bestehe eine Kluft, welche nur durch eine Vorschule ausgefüllt werden könne, so macht man damit der ersteren einen Vorwurf, der, wenn er gegründet ist, nur zu einer Änderung des Schulwesens auffordern kann. Denn die Schule soll sich an das Haus anschließen und darf nichts voraussetzen, was die häusliche Erziehung nicht leisten könnte und sollte. Das Neue aber soll sie an das Frühere so anknüpfen, daß der Uebergang nicht als Sprung, sondern als naturgemäße Fortbildung erscheint. Hievon jedoch Weiteres in den folgenden Abschnitten.

§. 16. Anfänge der religiösen Erziehung. Das Kindergebet.

In den oben angedeuteten Uebungen der Sinne und der Sprache ist die Uebung der einzelnen geistigen Kräfte der Einbildungskraft des Verstandes, des Gedächtnisses ꝛc. schon enthalten. Denn diese Kräfte erhalten sämmtlich durch die Sinne den Stoff, der sie weckt, nährt und stärkt, und die Sprache gibt den Begriffen Form, Halt, Klarheit und Ordnung. Aber es gibt noch etwas Höheres, was aus der Tiefe des kindlichen Gemüths, in dem es verborgen liegt, entwickelt und in's kindliche Bewußtsein erhoben werden muß — die Religion. Die Frage, ob sich Religion für das frühere kindliche Alter eigne oder nicht vielmehr, wie Rousseau will, einem reiferen, nämlich dem mündigen Alter vorbehalten werden solle, ist hervorgegangen aus der Verwechslung des Religionsglaubens mit dem Religionswissen, und aus der verkehrten Annahme, letzteres müsse dem ersteren vorangehen und jener sei nichts Anderes als ein Erzeugniß von diesem. Es verhält sich aber damit umgekehrt. Der Glaube an ein Göttliches über uns liegt im Wesen des menschlichen Geistes und ist also angeboren. Es gehört zum Wesen des menschlichen Selbstbewußtseins und erwacht folglich mit demselben. Darum ist kein zum Selbstbewußtsein gelangtes Volk des Religionsglaubens ganz baar, und wo sich eines fände, da stünde es noch auf rein thierischer Stufe. Gottesbewußtsein und Selbstbewußtsein hängt im Menschen so innig zusammen, daß es ebenso thöricht als vergeblich wäre, die Entwicklung des ersteren im Kinde zurückhalten und es ihm erst zu einer vom Erzieher bestimmten Zeit geben zu wollen. Diese Ahnung eines Göttlichen, die mit dem Selbstbewußtsein erwacht, (in ihm leben, weben und sind wir!)

ist aber noch kein Wissen um Gott, kein Gegenstand verständiger oder vernünftiger Erkenntniß. Aber sie bewirkt in dem Kinde zunächst ein Suchen Gottes. Und hier wird die ganze Weisheit und Sorgfalt des Erziehers erfordert, um ihm in diesem Suchen Gottes behilflich zu sein. Das Kind soll Gott suchen. Also darf er ihm nicht aufgedrungen werden. Das ist aber auch nicht nöthig, weil, wie schon gesagt, der Trieb, Gott zu suchen, in dem Kinde selbst erwacht, also daß es eine Sehnsucht nach dem Auffinden des Göttlichen empfindet. Sollte ein Kind so unglücklich sein, diesen Trieb länger als andere Kinder nicht zu haben, so ist es besser, es hat noch keinen Gott, als einen fremden aufgezwungenen, der entweder gar kein Gefühl oder nur das der Furcht im Kinde erweckt. Denn im ersten Falle bleibt die Hoffnung übrig, daß der schlafende Trieb später erwacht und dann das Kind zu Gott führt; im zweiten Falle wäre zu fürchten, daß durch diesen unvernünftigen Zwang das Erwachen der Sehnsucht nach Gott, ohne welche es ja doch keine wahre Religion gibt, im voraus für immer zurückgedrängt würde. Ueberhaupt wird durch Aufdringen der Religion mehr und öfter geschadet, als durch Vernachlässigung derselben. Die wahre Religion muß nun einmal eigenstes Herzensprodukt sein, hervorgegangen aus einem wirklich und tief gefühlten Bedürfniß. Alles Andere ist todtes Wissen oder gedankenloses Nachsprechen oder erheuchelter Schein. Was hat nun der Erzieher (Vater, Mutter) zu thun? Er hat die Sehnsucht zu wecken, und wenn sie erwacht ist, zu befriedigen. Das Erstere geschieht einzig durch das Beispiel des Erziehers, das Letztere theils dadurch, daß das Kind in eine solche Lage gebracht wird, wo es das Gesuchte finden kann, theils dadurch, daß seinem Ahnen Sprache geliehen wird. Hinsichtlich des Beispieles sagt Jean Paul Fr. Richter [1]: „Zeigt überall dem Kinde anbetende und heilige Empfindungen; diese gehen über und entschleiern ihm zuletzt den Gegenstand, so wie es mit euch erschrickt, ohne noch zu wissen wovor. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der größte Name genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer von Kindern geworden." Die Gelegenheiten, da sich in dem Kinde die Ahnung der Gottheit aufschließen und zum lebendigen Bewußtsein erheben kann, gibt theils die äußere Natur, theils das innerliche sich regende sittliche Bewußtsein. Das Wehen Gottes durchzieht zwar immer die Natur. Aber es tritt dem menschlichen, namentlich dem kindlichen Geiste vorzugsweise in einzelnen gewaltig erschütternden oder tief ergreifenden Erscheinungen als ein Walten unendlicher Macht und Güte mit überraschender Anschaulichkeit entgegen. Die Empfänglichkeit für diese Anschauung der Gottheit in der Natur fehlt in keinem unverdorbenen Kinde. Solche Erscheinungen (ein schöner Sonnenuntergang im Sommer, der reine Sternenhimmel, ein Blüthenmeer im Frühling, die Pracht eines f e r n e n Gewitters u. A.) benütze der Erzieher, um das Kind zu geeigneter Stunde gleichsam mitten hinein zu stellen in die äußere Offenbarung der göttlichen Größe. Einer Auslegung bedarf es in solchen erhebenden Augenblicken nicht. Selbst wenn das Kind sie verlangen sollte, so gebe sie der Erzieher mehr als Ausdruck der eigenen Andacht und Rührung, denn als eine das Wort des Schöpfers abschwächende Lektion. Dabei hüte er sich, die Furcht zur Quelle und Stütze des Gottesglaubens im Kinde zu machen. Denn die Furcht ist eine abstoßende nicht anziehende, eine niederdrückende nicht erhebende Empfindung. Furcht ist nicht in der Liebe. Nur die Liebe erhebt zu Gott. Darum soll Gott dem Kinde in der Natur mehr in seiner Freundlichkeit als Vater, als

---

[1] Levana, zweites Bruchstück §. 39.

in seiner erschreckenden Allmacht als Herrscher gezeigt werden. Hat das Kind Gott in der Natur als Vater erkannt, so wird es um so lieber auf sein väterlich strafendes oder belohnendes Wort in seinem eigenen Innern hören und achten. Dies ist der zweite wichtige Fall, wo ihm sein Verhältniß zu Gott zum Bewußtsein gebracht werden kann. Jede Erweckung des Gewissens ist ein Fortschritt im Gottesbewußtsein.

Den Empfindungen, welche die Offenbarungen des Göttlichen in der Natur und im Gewissen in dem Kinde erweckt haben, muß vom Erzieher der Sprachausdruck geliehen werden. Das Wort stellt nicht nur das gewonnene Bewußtsein fest und macht das Unbestimmte, Schwankende bestimmt, sondern es dient auch dazu, das Allgemeine concret, das Ideelle anschaulich und persönlich zu machen. An den Namen „Gott" knüpft sich im Kinde sofort die Vorstellung seiner Persönlichkeit, und das Wort „Vater" gibt dieser Persönlichkeit den wichtigsten Charakter. Von nun an spricht das Kind von Gott und — fragt nach ihm. Es sucht sich also selbst zu belehren — immer der sicherste Weg zu selbstthätiger Geistesentwicklung. Noch ist es jedoch nicht an der Zeit, die Religion dem Kinde zum Gegenstande des Verstandesbegriffes zu machen. Um so mehr aber zur Herzenssache. Hiezu kann nichts mehr beitragen, als die Anknüpfung der Vorstellung von Gott an das Verhältniß des Kindes zu den Eltern. Denn auch dieses ist für das Kind nicht Gegenstand verständiger Ueberlegung. Das Kind denkt nicht daran, sich dieses Verhältniß auf verständige Weise zu zergliedern. Es ist ihm ein inneres, nicht nur ein äußerliches Verhältniß. Das Band und der Mittelpunkt dieses Verhältnisses ist die Liebe. Je mehr also das Verhältniß zu Gott an das Verhältniß zu den Eltern angeknüpft wird, — und das geschieht schon durch den Vaternamen — desto leichter wird sich in dem Kinde die Liebe auch als Mittelpunkt jenes Verhältnisses darstellen und festsetzen. Dann aber ist für die religiöse Bildung des Kindes das Höchste erreicht, was in dieser Periode von der Erziehung angestrebt werden kann. Daß hiebei alles darauf ankomme, daß das Kind von Anfang an in der belebenden Atmosphäre der elterlichen Liebe aufwachse, leuchtet von selbst ein. Gerade daß es hieran so oft fehlt, ist der Grund, daß es später so schwer ist, den Religionsglauben mit den Strahlen der Liebe zu durchdringen und zu erwärmen. Denn die Liebe — zu Menschen und zu Gott — muß mit der Muttermilch eingesogen werden.

Hier findet auch die angeregte Frage von der Zweckmäßigkeit des Kindergebetes ihre natürliche Erledigung. Alle Religionslehrer sind darin einig, daß jedes Gebet von Herzen gehen müsse. Wie kann es das, wenn nicht Gott schon im Herzen des Betenden ist? Daraus folgt, daß das Kind nicht eher beten kann, als bis das Gottesbewußtsein in ihm erwacht, bis es sich nach ihm sehnt, weil es ihn über sich fühlt und in sich liebt. Bevor diese Periode eintritt, ist jedes Gebet eine Entweihung des Gebetes und eine Versündigung an dem Kinde. Denn weit entfernt, es zu Gott zu führen, führt es von ihm ab. Ist aber die Bedingung vorhanden, wer wollte denn dem Gebete wehren, das dem Kinde nicht weniger natürlich ist, als eine Bitte oder ein Wort des Dankes an den Vater oder die Mutter? Auch hier mag immerhin der Erzieher den Empfindungen des Kindes Worte leihen, wenn sie ihm fehlen. Nur hüte er sich, ihm auch fehlende Empfindungen zu unterschieben und dadurch die Worte zur leeren Form zu machen.

§. 17. Moralische Pflege. Lohn und Strafe.

Ohne der pessimistischen Ansicht, welche den Menschen von Geburt an zu einem hoffnungslosen Patienten und die ganze Erziehung zu einem Heilverfahren macht, zu huldigen, muß zugegeben werden, daß in der Natur des Kindes selbst Elemente liegen, welche es mit dem reinen Sittenprincip in unvermeidlichen Widerstreit bringen, in welchem es nur allmälig durch fortgesetzten Kampf zur entschiedenen Selbstbeherrschung gelangen kann. Es liegt in der Natur des Kindes und ist daher unvermeidlich, weil eben erst in diesem Widerstreite und Kampfe die sittliche Kraft sich zu entwickeln vermag. Läge in dem Kinde nichts dem Sittengesetz Widerstrebendes, so wäre nicht abzusehen, woher die bewußte Stärke der Willensfreiheit kommen solle. Denn nur Reibung der Kräfte übt und stärkt dieselben und es liegt im Wesen der Willensfreiheit, daß sie nur im Kampfe gegen einen andern entgegenstehenden Willen zum Bewußtsein kommt und erstarkt. Dieser entgegenstehende Wille sind die egoistischen Triebe. Sie sind naturgemäß in dem Kinde zuerst da, denn das Universalistische, was im Sittengesetze liegt, kann sich der Natur gemäß nur aus dem Concreten, das das Wesen des Egoismus bildet, entwickeln. Das Erste, dessen sich das Kind bewußt wird, ist die Unterscheidung seines Ich's von andern Dingen, von einem andern Ich. Der erste Akt des Selbstbewußtseins ist, daß es sich in Gegensatz setzt mit jedem fremden Ich. Erst aus diesem Gegensatze und im Verlaufe der Vernunftentwicklung findet der Mensch jene höhere sittliche Einheit, in welcher sich die egoistischen Gegensätze auflösen. Daß die egoistischen Triebe, welche sich des Willens des Kindes bemächtigt haben und dasselbe durch die Macht der Sinne beherrschen, es in vielen Fällen zum Widerstreben gegen das Sittengebot verleiten müssen — einem Widerstreben, das vom Augenblicke des Erwachens des moralischen Bewußtseins zur Sünde wird — liegt in der Natur der Sache. Und je mehr Stärke diese Triebe durch die wachsende Macht der Sinnlichkeit im Kinde erlangen, desto größer werden auch die Versuchungen zur Sünde. Daher wächst nothwendig die Sünde mit dem Kinde sowohl objektiv als subjektiv, d. h. sowohl nach Umfang und Folgen der sündlichen Handlung als nach der inneren Schuldhaftigkeit. Denn mit dem Schuldbewußtsein nimmt auch die Zurechnungsfähigkeit und moralische Schuld zu.

Die Erziehung kann das nicht verhüten. Was hat sie zu thun? 1) Die Umgebung des Kindes zu überwachen, um möglichst zu verhüten, daß nicht äußerliche schlimme Einflüsse den egoistischen Trieben ungebührliche Nahrung geben. Das natürliche Feuer soll nicht durch ein künstliches noch vermehrt werden. 2) Den egoistischen Trieben gegenüber das sittliche Bewußtsein zu wecken und die Macht der sittlichen Triebe zu vermehren. Denn die Macht des Bösen kann nur durch die Macht des Guten unterdrückt werden, weil das letztere in der Herrschaft des höheren, sittlichen Triebes über den niederen sinnlichen, ersteres in der Umkehrung dieses Verhältnisses besteht. Dies geschieht in der Periode, von welcher wir reden, theils durch Erregung des Mitgefühls, theils durch die Beförderung der kindlichen Liebe zu den Eltern und zu Gott. Denn Mitgefühl und Liebe sind die natürlichen Gegengifte gegen das Gift des Egoismus. Beides versetzt den Menschen von dem egoistischen Standpunkte auf einen höheren, wo das eigene Ich in dem fremden aufgeht, wo der Mensch das eigene Ich, seine Forderungen und Ansprüche, wenigstens für eine Zeit, vergißt oder dem fremden Ich freiwillig nachsetzt. Durch jede That dieser Art wird die Macht

des gemeinen Egoismus gemindert und zurückgedrängt. Hierin liegt der Keim aller Sittlichkeit.

Zur Pflege des Mitgefühls bietet besonders die Thierwelt ein reiches Feld dar. Je mehr das Thier auch schon dem Kinde als ein Geschöpf einer niedrigeren Gattung erscheint, desto wichtiger ist es, daß das Mitgefühl an dessen Leiden und Freuden geweckt und genährt werde. Denn desto mehr weckt es im Kinde, als ein Akt freier Herablassung, das Gefühl einer sittlichen That. Aus diesem Grunde ist es so wichtig, daß das Kind zur schonenden Behandlung aller in seinem Kreise lebenden Thiere von der frühesten Zeit an angehalten, und von jeder Art von Thierquälerei abgehalten werde. Jede Rohheit Erwachsener in Worten und Handlungen gegen Thiere sei aus dem Gesichts- und Hörkreise des Kindes verbannt oder durch die sittliche Entrüstung des Erziehers in den Augen des Kindes unschädlich gemacht. Hier ist die erste praktische Schule der Sittlichkeit. Was es in dieser gelernt, wird es von selbst auch auf Menschen übertragen; aber die Vernachlässigung dieser Regel rächt sich an dem Kinde furchtbar. Davon zeugt die Lebensgeschichte der größten Verbrecher.

Von dem Verhältniß der kindlichen Liebe zur kindlichen Frömmigkeit war schon oben die Rede. Aber die Liebe ist auch die Stütze der Sittlichkeit. Denn sie macht, daß das Kind sich dem Willen der Eltern gerne unterwirft. Mag auch diese Liebe selbst ursprünglich mehr sinnlicher Natur sein; je mehr das Kind zum Selbstbewußtsein erwacht, desto mehr nimmt sie einen sittlichen Charakter an und gewinnt entschiedenen Einfluß auf die sittliche Entwicklung des Kindes.

Es ist eine althergebrachte Meinung, daß Kinder hauptsächlich durch L o h n und S t r a f e gezogen werden müssen. Auch hiebei geht man offenbar von dem Grundsatze aus, daß dem widerstrebenden Eigenwillen ein Gegengewicht gegeben und die noch geringe sittliche Kraft unterstützt werden muß. Das Mittel aber sucht man darin, daß man der Befriedigung des Eigenwillens eine sinnlich unangenehme, dem Gehorsam gegen die sittliche Forderung eine sinnlich angenehme Folge anhängt. Dadurch will man dem Kinde den Eigenwillen entleiden und der Sittlichkeit einen Reiz geben. Denn, denkt man, ist für die eigentlich sittlichen Motive das kindliche Alter noch unempfänglich, so ist es um so empfänglicher für die damit verknüpften sinnlichen Folgen. Gehorcht es also dem Sittengesetz nicht um seinetselbstwillen, so doch um so gewisser um der damit zusammenhängenden Folgen willen, d. h. entweder aus Furcht vor der Strafe oder aus Hoffnung auf Belohnung.

Allein diese Schlußweise spricht selbst schon das Verwerfungsurtheil über diese Art, der sittlichen Kraft des Kindes zu Hülfe zu kommen. Wie will man hoffen, die Sittlichkeit des Kindes dadurch zu befördern, daß man es gewöhnt, sittliche Handlungen aus unsittlichen Motiven zu vollbringen? Die Handlung des Kindes wird ja eben dadurch erst eine sittliche, daß sie aus sittlichen Motiven hervorgeht. Dadurch aber, daß man des Kindes Aufmerksamkeit auf nicht sittliche (nicht selten unsittliche) Motive — Lohn und Strafe — hinweist, entrückt man die fragliche Handlung gänzlich aus dem Gebiete der Sittlichkeit und macht sie zu einem Gegenstande sinnlicher und selbstsüchtiger Berechnung. Was man also befördern will — die Sittlichkeit — das untergräbt man; was man schwächen will — die Selbstsucht — das befördert man. Kann man augenscheinlicher seinem eigenen Zwecke entgegenarbeiten? Und welchen unberechenbaren Schaden muß es dem Kinde bringen, wenn es dadurch an diese selbstsüchtige Werthbestimmung seiner sittlichen Handlungen, seiner Pflichterfüllung gewöhnt wird?! Doch, man wendet vielleicht ein, „reine Sittlichkeit könne ein-

mal von dem Kinde in der frühesten Periode nicht gefordert werden. Diese solle auch durch Lohn und Strafe nicht unmittelbar erzeugt werden. Es genüge vorerst an Legalität, der Mutter der Moralität." Hierauf erwidere ich: so lange das Kind noch überall keiner sittlichen Bestimmung fähig, zum sittlichen Bewußtsein noch gar nicht erwacht ist, mag die folgerechte Anknüpfung sinnlich angenehmer oder unangenehmer Folgen an eine gewisse Handlungsweise zur Erzielung einer wünschenswerthen Angewöhnung des Kindes ganz zweckmäßig sein. Nur gehören solche Angewöhnungen noch nicht in's Gebiet des Sittlichen, so wie in dieser Lebensperiode von Lohn und Strafe selbst überhaupt noch nicht im eigentlichen Sinne die Rede sein kann. Daß aber das sittliche Bewußtsein im Kinde sehr früh, nämlich zugleich mit dem Selbstbewußtsein erwache und alsdann durch reinere Triebfedern — durch die Liebe zu den Eltern und zu Gott — genährt und geleitet werden könne, ist bereits nachgewiesen worden. Werden diese reineren Triebfedern verschmäht, zieht man vor, durch Strafe oder Lohn eine äußere Handlung zu erzwingen, so ist sehr zu bezweifeln, ob eine solche Legalität die Mutter der Moralität genannt zu werden verdient. Denn die äußere Handlung kann wohl aus der inneren Beschaffenheit der Seele hervorgehen, aber nicht umgekehrt. Moralität aber ist ihrem Wesen nach etwas Innerliches und wirkt von innen nach außen. Was wird also damit gewonnen, daß äußerliche Gesetzlichkeit durch Lohn oder Strafe erzwungen wird? Nichts, als daß im Kinde sich ein Gegensatz zwischen Wollen und Handeln bildet, welcher ihm das Gesetz als etwas willkürlich Aufgedrungenes erscheinen läßt, das es nur so lange thut, als Furcht oder Hoffnung es dazu treiben, sogleich aber abschüttelt, wenn diese Triebfedern nicht mehr wirken. Ist es zweckmäßig, den Grund zu dieser Unterscheidung und eben damit zur Unwahrhaftigkeit seines Charakters im Kinde zu legen?

Sind also die genannten Zuchtmittel gänzlich aus der Erziehung zu verbannen? Nein, aber ihr Werth und ihre Grenze ist aus dem Bisherigen ersichtlich. Sie werden da am Platze sein, wo es sich um eine gewisse äußere Thätigkeit handelt, deren Unterlassung oder Vollbringung von dem Kinde unbedingt gefordert werden muß. Sollte nämlich in einem solchen Falle der Eigenwille (Eigensinn) des Kindes der bloßen Autorität des (elterlichen) Gebotes sich nicht fügen, und das Kind verständiger Belehrung und liebevoller Leitung nicht zugänglich sein, so muß allerdings der Trieb nach sinnlichem Wohlsein in den Dienst der Erziehung genommen und — so zu sagen — ein Teufel durch einen andern ausgetrieben werden. Nur glaube man nicht, dadurch wahre Sittlichkeit im Kinde positiv begründet zu haben. Man hat höchstens dem Bösen den Reiz der angenehmen Folgen genommen, weil man diese in unangenehme verwandelte. Wo es sich dagegen um Weckung der sittlichen Selbstbestimmung, also wesentlich um freie Uebereinstimmung der äußern Handlungsweise mit der innerlichen Willensrichtung handelt, da wird mit den gewöhnlichen sinnlich wirkenden Strafen und Belohnungen gewiß mehr geschadet, als genützt. Sie gehören also im Allgemeinen wenigstens nicht positiv in das Gebiet der Sittlichkeit, sondern nur negativ durch Schwächung des dem Bösen inwohnenden sinnlichen Reizes. Das sittliche Gebiet wird vielmehr durch sie unrein. Es verhält sich hiemit im Großen wie im Kleinen. Die Staatsgesetze sind Bildungsmittel des Volkes; denn sie bringen demselben die socialen und sittlichen Forderungen zum Bewußtsein. Die darauf gesetzten Strafen sind nothwendig; denn die Verletzung der Gesetze, welche sie verhüten sollen, würde die ganze Gesellschaft, wie die einzelnen Mitglieder in Schaden und Gefahr bringen. Diese müssen um jeden Preis geschätzt werden. Aber für Bildungsmittel im eigentlichen

engern Sinne wird Niemand die Strafen halten. Die Moralität wird durch sie nur sehr indirekt befördert. Sie sind nur der die Rechte der Gesammtheit wie des Einzelnen vor fremden Angriffen schützende Zaun. Damit soll natürlich nicht geleugnet werden, daß auch diese bürgerlichen Strafen zum Zwecke moralischer Besserung benützt werden sollen und können. Aber gerade die Erfahrung, daß das Zuchthaus nicht an und für sich, sondern nur bei zweckmäßiger Einwirkung auf den Züchtling während seiner Freiheitsstrafe denselben zu bessern vermag, ist ein klarer Beweis, daß die Strafe selbst kein unmittelbar wirkendes Besserungsmittel ist.

Dies alles gilt jedoch nur von den positiven Strafen und Belohnungen, dieser willkürlich erfundenen Zugabe, um das, was an sich keinen oder einen ungenügenden Eindruck auf den Willen des Kindes macht, wirksamer zu machen. Anders verhält es sich mit den natürlichen Folgen sittlicher Handlungen. Sie sind im Wesen dieser Handlungen selbst begründet, lenken also nicht von der Hauptsache ab, sondern darauf hin, mischen kein fremdes Motiv ein, sondern dienen nur zur Verstärkung und Erläuterung des reinsittlichen Motives selbst, indem sie dem Kinde die der Sittlichkeit inwohnende und mitfolgende Glückseligkeit, so wie das mit der Sünde nothwendig verknüpfte Unglück zur Empfindung bringen, also die innere Achtung vor dem Gesetze bestärken.

§. 18. Ästhetische Erziehung.

Der Schönheitssinn ist nicht minder wichtig, als jeder andere Sinn, den die Natur in die menschliche Psyche gelegt hat. Denn das Schöne bildet mit dem Wahren und Guten die heilige Dreieinigkeit des menschlichen Bewußtseins, durch dessen Entwicklung der Mensch zum Menschen wird. Wer des Schönheitssinnes entbehrte, sei es aus Mangel an natürlicher Anlage oder an aller Gelegenheit zur Entwicklung derselben, wäre in Erreichung seiner menschlichen Bildung nicht weniger gehindert als der Blinde, der durch den Mangel am Sehorgan von der Welt des Sichtbaren ausgeschlossen und dadurch nicht nur um einen ganzen Buchstaben im Alphabet der Anschauungen ärmer ist, sondern auch die übrigen Buchstaben um ihres wesentlichen Zusammenhanges mit jenem fehlenden weit schwerer und unvollkommener zu verstehen vermag.

Die ersten Anfänge der Entwicklung des Schönheitssinnes fallen, wie die früheste Entwicklung der Psyche überhaupt, in die Periode der Bewußtlosigkeit. Diese Periode ist also auch für die Entwicklung des Schönheitssinnes nicht unwichtig. Denn sie bildet, wenngleich unbewußt, die Grundlage des nachherigen Bewußtseins. Auf den Schönheitssinn muß daher schon in dieser ersten Lebensperiode sowohl verhütend als fördernd eingewirkt werden.

Die Entwicklung des Schönheitssinnes wird vermittelt durch alle Organe der Seele, welche ihren Verkehr mit der Außenwelt bedingen, namentlich durch das Gesicht und das Gehör und — das Ausdrucksmittel für beide — die Sprache. Die inneren Seelenkräfte aber, durch deren Thätigkeit die Idee der Schönheit in der Seele entwickelt und zum Bewußtsein gebracht wird, sind die Einbildungskraft und die Phantasie. Jene ist das Organ für das sinnlich-Schöne, diese für das geistig-Schöne. Die Aufgabe der ästhetischen Erziehung geht folglich dahin, mit Hülfe des Gesichtes, des Gehörs und der Sprache die Einbildungskraft und Phantasie des Zöglings für das Schöne zu öffnen, mit demselben zu nähren und zu erfüllen.

Nur am Schönen wird der Schönheitssinn geweckt. Die Anschauung des

Schönen erweckt zuerst Wohlgefallen, dann den Nachahmungstrieb. Mit der Freude am Schönen geht das Verlangen, Schönes zu produciren, Hand in Hand; denn die allmälig zum Bewußtsein kommende Schönheitsidee will aus dem Innern in's Äußere hervortreten, will sich objektiviren. Die Erziehung muß beides und zwar eines durch das andere befördern.

Die Idee der Schönheit ist für das Auge in der Natur, für das Ohr in der Musik verkörpert. Es gilt also, das Auge das Schöne in den Erzeugnissen der Natur sehen, das Ohr das Schöne in dem Reiche der Melodie und Harmonie hören zu lehren. Es gilt, das Gefühl des Kindes für das Schöne in der Natur, in der Melodie, im Worte zu erwecken. Dazu bedarf es jedoch weder vieler Worte noch einer künstlichen Anleitung. Das Schöne wirkt unmittelbar auf die Empfindung, sobald es in das rechte Verhältniß zum Beobachter gesetzt wird. Es genügt, das Schöne in den Gesichts- und Gehörkreis des Zöglings zu bringen, und denselben hiebei in derjenigen Gemüthsstimmung zu erhalten, welche dem ruhigen, ungestörten, innigen Aufnehmen und Behalten der Eindrücke günstig ist. Sowohl nachahmend als frei schaffend wird die Einbildungskraft und die Phantasie in der darstellenden Kunst, sei es als bildende Kunst oder als Tonkunst oder als Dichtkunst. Die Dichtkunst ist die vollendetste Kunst, gleichsam der Inbegriff und die Ergänzung aller übrigen, weil sie mit dem vergleichungsweise geistigsten Material (dem Worte) die in der Seele zum Bewußtsein gekommene Idee der Schönheit am unmittelbarsten und daher vollkommensten ausdrückt, und auch am vollkommensten, d. h. bewußtesten in der Seele des Hörers oder Lesers zur Anschauung bringt.

Nach den bisherigen Bemerkungen kann es nicht zweifelhaft sein, was die Erziehung zur Bildung des Schönheitssinnes im Kinde zu thun habe, und wie sie es thun könne. Sie hat erstlich verhütend zu wirken, daß Auge und Ohr des Kindes nicht durch häßliche, den Schönheitssinn beleidigende und dessen Erwachen im Kinde hindernde Umgebungen verbildet werden. Sie hat dagegen zweitens dafür zu sorgen, daß die Umgebung des Kindes für Auge und Ohr einen passenden, fruchtbaren Stoff zur Entwicklung des Schönheitssinnes darbiete. Sie hat endlich drittens den jedem Alter angemessenen Uebungsstoff herbeizuschaffen und dem Kinde zur selbstthätigen Darstellung des Schönen Gelegenheit und Anleitung zu geben. Aus der ersten Forderung folgt einestheils, daß schon aus ästhetischen Gründen Ordnung und Reinlichkeit in der Kinderstube herrschen soll, anderntheils daß geschmacklose Kleckserеien zu Bilderbüchern für das kindliche Alter nicht gewählt werden dürfen. Reinheit und Ordnung ist die Grundbedingung für Weckung des ästhetischen Sinnes, und wenn auch in Hinsicht der Bilder das wahre Wort: das Beste ist für die Jugend eben gut genug, zu befolgen unmöglich sein sollte, so dürfen doch solche Bilder nicht geradezu dem guten Geschmacke und der Idee der Schönheit Hohn sprechen, denn wirklich Schlechtes ist für die Jugend jedenfalls nicht gut genug. Der zweiten Forderung wird nicht sowohl durch sorgfältig ausgewählte Kunstprodukte, welche dem Kinde zum Spielen und Anschauen gegeben werden, als vielmehr dadurch entsprochen, daß das Kind mit der schönen Natur bekannt, täglich und namentlich in denjenigen Zeiten, wo sie ihre Reize vorzugsweise entfaltet, in dieselbe geführt und mit dem Reichthum ihrer Schönheiten in lebensvollen Verkehr gesetzt werde. Es bedarf dabei gerade nicht der großartigen Naturerscheinungen und erhabenen Schauspiele. Das Kind wird mehr vom Nahen als vom Fernen, mehr vom Einzelnen und Kleinen als vom Allgemeinen und Großen angezogen. Ein bunter Käfer oder Schmetterling weckt sein Interesse mehr als die großartigste Fernsicht von einem Berge. Was

endlich den dritten oben genannten Punkt, die eigene Producirung des Schönen betrifft, so kann in diesem Alter von einer künstlerischen Darstellung noch nicht die Rede sein. Der Unterricht in den hierauf bezüglichen Künsten des Zeichnens und der Kalligraphie, der Musik und der Dichtkunst (sammt Deklamation) fällt nicht in dieses Alter. Hievon wird in den folgenden Perioden die Rede werden. Gleichwohl kann und muß der Grund dazu schon im Alter der Kindheit gelegt werden. Die Gewöhnung an und der Sinn für Reinlichkeit und Ordnung in Kleidern, Spielzeug ꝛc. bildet die Grundlage und ist besonders bei Mädchen von großer Bedeutung. In den Spielen (z. B. Bauspielen) und sonstigen Unterhaltungen und Beschäftigungen des Kindes (z. B. im Garten mit Blumen, Bilderanmalen ꝛc.) kann sich die Einbildungskraft und der Schönheitssinn mannigfach äußern und üben. Namentlich aber ist es die Sprache, welche schon in dieser Zeit zur Weckung des Schönheitssinnes benützt werden sollte. Dies geschieht durch gute, ächt kindliche Poësien, Fabeln ꝛc., welche sowohl die Einbildungskraft erregen und das Gedächtniß mit Bildern bereichern, als auch durch ihren Rhythmus und Reim und, wenn sie gesungen werden, durch ihre Melodie das Ohr ergötzen und an Wohlklang gewöhnen. Selbst die frühzeitige Gewöhnung an eine schöne und wohlklingende Aussprache der Worte und die Bemühung der Eltern, mit dem Kinde stets in passenden, schicklichen, wohlanständigen Ausdrücken zu reden, kann vom Standpunkte der ästhetischen Erziehung nicht unwichtig erscheinen.

Zweites Kapitel.

Das Knabenalter.

§. 19. Allgemeine Charakteristik des Knabenalters.

Es kommt für das Kind eine Zeit — gewöhnlich tritt sie zwischen dem fünften und siebenten Lebensjahre ein — wo seine innere und äußere Kraft allmälig so erstarkt ist, daß an die Stelle der früheren gänzlichen Abhängigkeit von den Eindrücken der Außenwelt eine freiere, selbstthätige Verarbeitung derselben tritt. Die Sinne sind frei geworden, d. h. sie dienen nur noch dem Willen des Kindes, das sie dahin richtet, wohin es will, mit ihnen das aufsucht, was ihm dient, und seine Aufmerksamkeit auf einen beliebigen Gegenstand zu vereinigen vermag. Mit dieser zunehmenden Herrschaft über die Sinne und dadurch über die Außenwelt steigert sich auch das Verlangen, über den nächsten Kreis hinauszugreifen mit seinen Gedanken und auf die ganze Umgebung selbstthätig einzuwirken. Die geistige Kraft des Kindes begnügt sich nicht mehr mit einzelnen Anschauungen. Diese sind ihm mehr und mehr nur der Stoff zu eigenen, freien Bearbeitungen. Es trennt und verbindet, abstrahirt und generalisirt. Die Denkkraft beginnt, sich der Vorstellungen zu bemächtigen. Die Einbildungskraft bildet ihre Erneuerungen bestimmter und vollständiger und zeigt sich in ihren freien Schöpfungen reicher und mannigfaltiger. Das Gedächtniß wird klarer, sicherer und umfassender. Aus dem allem erklärt sich die mit der Lernfähigkeit steigende Lernlust. Äußerlich wird der Eintritt dieser Zeit dadurch, daß der Körper allmälig in seinen Knochen fester, in den Muskeln stärker wird und ein gewisses Ebenmaß in seinen Verhältnissen zeigt, insbesondere aber durch das Erscheinen der zweiten, bleibenden Zähne an die Stelle der ausfallenden Milchzähne bezeichnet. Das ist das Knabenalter. Es unterscheidet sich in psychischer Hinsicht von der Kindheit durch freiere Geistesthätigkeit, durch größere Energie des Wollens und Denkens.

§. 20. Verschiedenheit des Knabens und des Mädchens.

Schon die Sprache, welche dieses Alter für jedes Geschlecht mit einem besondern Namen bezeichnet, deutet auf die für die Erziehung wichtige Thatsache

hin, daß von nun an die Eigenthümlichkeit beider Geschlechter in der Entwicklung des Knaben und des Mädchens mehr hervortritt. Zwar ist diese Eigenthümlichkeit, als auf ursprünglicher Anlage beruhend, schon in der Periode der Kindheit vorhanden, und sie verleugnet sich auch in der Regel weder in der verschiedenen Kräftigkeit der Muskeln und in den Gesichtszügen, noch in den Neigungen und Spielen der Kinder; aber erst im Knabenalter beginnen die Richtungen der Geschlechter mehr und mehr entschieden aus einander zu gehen. Die Verschiedenheit kann natürlich nicht in der Verschiedenheit der geistigen Anlagen und Kräfte an sich bestehen. Denn beide Geschlechter gehören zu einer Gattung und die Anlagen des menschlichen Geistes sind die Gattungsmerkmale. Die Verschiedenheit kann vielmehr nur in der verschiedenen Mischung dieser ursprünglichen psychischen Anlagen, dem verschiedenen körperlichen Organismus entsprechend, gesucht werden. Nehmen wir nun mit Beneke [1]) an, daß die ursprüngliche Bestimmtheit der Seelenkräfte in den Grundbeschaffenheiten der Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit bestehe, und diese Grundbeschaffenheiten ursprünglich in verschiedenen Graden vorhanden sein können, so werden wir mit ihm den ursprünglichen psychischen Unterschied der beiden Geschlechter darin finden, daß bei dem männlichen Geschlechte die Kräftigkeit, bei dem weiblichen dagegen die Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit überwiegen. Indem mit dieser Eigenthümlichkeit der Uranlagen von der ersten Kindheit an mancherlei gesellschaftliche und politische Verhältnisse zusammenwirken, prägt sich die Geschlechtsverschiedenheit immer entschiedener und einzelner aus. „So finden wir", sagt Beneke, „bei'm männlichen Geschlecht überwiegend eine langsamere, aber tiefere Entwicklung; ein Vorherrschen des Vorstellens und innerhalb des Vorstellens der Verstandes- und Erkenntnißbildung, so wie des mehr innern Vorstellens: der Selbstbeobachtung und der Reflexion über sich selbst; eben deßhalb aber auch nicht selten überspannte Vertiefungen (Spekulationen, Schwärmereien, Pedantereien); mehr Selbstständigkeit und Selbstgleichheit, die freilich auch leichter in Selbstbeschränktheit, Starrheit und Schroffheit ausarten; stärkere Leidenschaften; anhaltendere und umfassendere Ueberlegungen, die für das Hinaustreten und Hinauswirken in die Welt befähigen; mehr gleichbleibenden Ernst, der aber auch wol in Mißmuth übergeht; mehr Unerschrockenheit und ein kräftigeres Widerstreben; Fähigkeit zu zusammengesetzteren und schwierigeren Thätigkeiten aller Art. Dagegen sich bei'm weiblichen Geschlecht im Allgemeinen schnellere aber weniger tiefe Entwicklung zeigt; ein Ueberwiegen des Gefühles über das Vorstellen, und innerhalb des Vorstellens der Erinnerung, der Einbildungskraft, des Witzes, so wie des mehr äußeren Vorstellens und des Lebens in Anderen; größere Feinheit der Auffassungen und Unterlegungen, sowohl im Vorstellen als im Empfinden mehr Beweglichkeit, aber auch mehr Veränderlichkeit; mehr Affekte und weniger Leidenschaft; weniger Selbstreflexion bei größerer Gewandtheit in der Auffassung anderer Menschen; mehr Bestimmbarkeit, aber auch Nachgiebigkeit, Hingebung, Aufopferung für Andere; Vorherrschen der Heiterkeit, aber auch nicht selten Furchtsamkeit und Launen; stilles und sanftes Dulden; bei der Rückwirkung zuweilen List und verstecktes Spiel; größere Beweglichkeit und Anmuth in den Äußerungen; endlich mehr Leichtigkeit und Geschicklichkeit bei weniger ausgedehnten, aber feineren Thätigkeitsäußerungen."

---

[1]) Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. 2te Aufl. Berlin 1845. S. 35 und 315.

Jean Paul Fr. Richter [1]) bestätigt die meisten dieser Gegensätze nach seiner Ausdrucksweise. „Die männliche Natur ist mehr episch und Reflexion, die weibliche mehr lyrisch und Empfindung." „Die Weiber sind poëtische, die Männer philosophische, jene antike oder griechische, ja orientalische, diese moderne, nordische, europäische Naturen. Ein Mann hat zwei Ich, eine Frau nur eines, und bedarf des fremden, um ihres zu sehen. Aus diesem weiblichen Mangel an Selbstgesprächen und an Selbstverdopplung erklären sich die meisten Nach- und Vortheile der weiblichen Natur." „Sie lesen im fremden Herzen besser als im eigenen." „Ihre Kräfte sind überhaupt mehr aufnehmende als bildende. Als treue Spiegel der veränderlichen Gegenwart, begleiten sie jede äußere Veränderung mit einer innern." „Der Mann treibt Leidenschaft, die Frau Leidenschaften, jenen ein Strom, diese die Winde; jener erklärt irgend eine Kraft für moralisch, und läßt sich regieren von ihr, diese, mehr demokratisch, läßt umgehend befehlen. Der Mann ist öfter ernst, das Weib meist nur selig oder verdammt." „Die Männer lieben mehr Sachen, z. B. Wahrheiten, Güter, Länder; die Weiber mehr Personen. — Die Mädchen grüßen öfter als die Knaben; sie sehen mehr den Personen nach, diese etwa dem Gaul; jene fragen nach Erscheinungen, diese nach Gründen, jene nach Kindern, diese nach Thieren."

§. 21. Wichtigkeit und Schwierigkeit dieses Alters für die Erziehung.

Das Knaben- und Mädchenalter ist für die Erziehung von höchster Wichtigkeit. Zwar ist es nur ein Theil des Erziehungsalters, und zwar weder der grundlegende, noch der vollendende. Aber gerade in seiner Stellung zwischen beiden beruht seine Wichtigkeit und seine doppelte Aufgabe. Es hat dasjenige, wozu in der Kindheit der Grund gelegt worden, auszuführen, zur größeren Bestimmtheit und Klarheit zu bringen, und die im Jünglingsalter eintretende Reife und Vollendung vorzubereiten. Fehlt es in diesem Alter an der Erziehung, so geht die gute Aussaat der Kindheit nicht selten wieder gänzlich verloren, und das Jünglingsalter wird eine Zeit der gefährlichsten Verirrungen, indem die geistige Reife hinter der körperlichen zurückbleibt. Dieses Alter ist also zugleich die Ernte der Kindheit und die Aussaat für das Jünglingsalter.

Beides macht diese Erziehungsperiode zugleich zu einer der schwierigsten. Denn es ist eine Uebergangsperiode, eine Mittelstufe, auf welcher beides, Vergangenes und Zukünftiges, weislich berücksichtigt und in Einklang gebracht werden muß. Die pädagogischen Fehler und Versäumnisse, welche in der Kindheit vorgekommen sind, treten nun als Schäden hervor, deren Heilung ebenso nöthig als schwierig ist. Während in der Kindheit die Bildung der allgemein menschlichen Anlagen mit Rücksicht auf menschliche Bestimmung überhaupt fast ausschließlich der Gegenstand der erziehlichen Einwirkung war, so tritt jetzt mehr und mehr die Sorge für die besondere Lebensbestimmung, die Rücksicht auf eine Standes- und Berufsbildung in den Kreis der Erziehung ein, und vermehrt die Schwierigkeit. Diese Rücksicht kann und darf aber in der ersten Kindheit noch nicht genommen werden, theils weil die allgemeine Bildung die Grundlage jeder speciellen bildet und jede sociale Wirksamkeit jene voraussetzt — der Mensch ist früher Mensch als Bürger, das Bürgerthum

---

[1]) Levana, viertes Bruchstück §. 81. f.

muß auf den Stamm des Menschthums geimpft werden, nicht umgekehrt —, theils weil die Natur selbst gewöhnlich erst in dieser Periode sich über den innern Beruf des Zöglings durch das entschiedene Hervortreten seiner individuellen Anlagen ausspricht. Dadurch erwächst dem Erzieher die Aufgabe, die Individualität des Zöglings zu erforschen, und ihn dieser gemäß zu behandeln. Je mehr die Erziehung die Individualität des Knaben und des Mädchens berücksichtigt, desto naturgemäßer und wirksamer, mithin besser, ist sie. Denn auch die Natur schafft und bildet keinen Menschen überhaupt, keinen Normalmenschen. Jeder trägt neben dem allgemein menschlichen Typus seine individuellen Charaktere an sich, und eben diese sind es, welche nicht nur sein eigenstes Wesen ausmachen, sondern auch seine besondere Stellung und Wirksamkeit in der Gesellschaft ihm anweisen. Je richtiger sie also vom Erzieher aufgefaßt und unbeschadet des allgemeinen menschlichen Grundcharakters in dem Bildungsplane berücksichtigt werden, desto sicherer läßt sich erwarten, daß der Zögling das durch die Natur selbst beabsichtigte Gepräge erhalten werde. Wie sehr aber hievon die Wirksamkeit und die Zufriedenheit des Menschen mit seinem Wirkungskreise abhänge, bedarf keines Beweises.

Diese Individualität des Zöglings zu erforschen, ist durchaus nicht leicht. Dies beweisen die zahllosen Mißgriffe, welche in dieser Hinsicht gemacht werden. Nicht nur die Achtlosigkeit und Willkür, womit Eltern oft nach ganz äußerlichen und zufälligen Rücksichten den Beruf ihrer Kinder bestimmen, nicht nur Beschränktheit äußerer Hülfsmittel, welche zu einem bestimmten Bildungslaufe nöthigen, sondern auch die falsche Beurtheilung der kindlichen Anlagen ist die Ursache, daß Tausende in eine Laufbahn gedrängt werden, für welche sie die Natur nicht bestimmt hat, in der sie also weder sich noch Anderen genügen. Zwar lehrt die Erfahrung, daß der schöpferische Geist (Genie) sich auch unter den ungünstigsten Verhältnissen und trotz verkehrter Behandlung selbst Bahn bricht; aber sie schweigt von den Fällen, wo der Geist unter dem Drucke eines fremden Joches und aus Mangel an angemessener Nahrung verkümmerte. Jedenfalls ist die Zahl derjenigen minder begabten Geister weit größer, welchen die Bahn durch die Erziehung gebrochen werden muß, wenn ihre natürliche Kraft zur vollständigen Entwicklung und freien Äußerung gelangen soll. Zur Erforschung der besonderen Anlagen des Kindes bedarf es aber sowohl einer gründlichen Erkenntniß der allgemeinen psychischen Verhältnisse als auch einer scharfen, von keiner Art von Partheilichkeit befangenen Beobachtungsgabe.

Wenn diesen Bemerkungen gemäß der in der Erziehung zu berücksichtigenden Momente immer mehr werden, indem sich neben dem generellen Charakter mehr und mehr auch der specielle und individuelle des Geschlechts und der besonderen Begabung geltend macht, so nehmen in gleichem Maße die Berührungspunkte zu, in welchen der Erzieher auf die Bildung des Zöglings einzuwirken hat. Der Knabe ist einem Bäumchen gleich, das anfangs nur ein paar schwache Zweige treibt, also daß man von ihm noch wenig mehr sagen kann, als daß es ein Bäumchen zu sein scheine, aber auch wenig mit ihm zu thun hat. Bald aber streckt es eine stets wachsende Anzahl größerer und kleinerer Zweige in die Luft hinaus; es zeigt sich seine eigenthümliche Natur und Gestalt; aber es gibt auch von Jahr zu Jahr mehr zu pflegen, zu behüten und — zu beschneiden.

§. 22. Die öffentliche Schule in ihrem Verhältnisse zu Staat, Kirche und Familie überhaupt.

Mit dem Wachsthum der Kraft bedarf es auch einer Erweiterung des Bildungskreises. Das Kind hatte der Kinderstube angehört und hatte seinen geistigen Nahrungsstoff vorzugsweise, fast ausschließlich, aus dem Familienkreise geschöpft. Die Mutter oder die Amme waren seine Hauptlehrerinnen. Der Knabe strebt über diese engen Gränzen hinaus. Die Kinderstube vermag ihn nicht mehr zu befriedigen; er sucht das Weite, Hof, Garten, Feld. Alle seine Beschäftigungen, Spiele, Bestrebungen greifen höher und weiter als im Kindesalter. Er sieht auf erwachsene Geschwister und andere junge Leute; die Kluft dünkt ihm nicht mehr so unermeßlich und er sehnt sich, sie allmälig auszufüllen. Diesem Drange muß die Erziehung Raum geben. Dadurch tritt der Knabe in ein neues Stadium seines Verhältnisses zu den zwei großen Erziehungsstätten, die ihn von seiner Geburt an in sich aufgenommen, wenn schon eine Zeitlang nur unmerklich und gleichsam aus der Ferne überwacht haben — Kirche und Staat. Nachdem sich beide des neuen Ankömmlings durch Taufe und Bürgerliste versichert, gleichsam Pathenstelle bei ihm übernommen hatten, überließen sie ihn der häuslichen Pflege, mehr die Eltern als das Kind selbst überwachend und leitend. Jetzt, an der Gränze des Knabenalters machen beide ihre Ansprüche an den Zögling wieder geltend. Sie wollen ihn zwar den Händen der Eltern nicht entreißen, so lange sich diese nicht als völlig untauglich zum Erziehungswesen beweisen, so lange also irgend der Erziehungszweck in ihrer Umgebung und durch sie erreicht werden kann. Aber sie halten sich für berechtigt und verpflichtet, der häuslichen Erziehung einen gewissen Bildungsplan für den Knaben und das Mädchen vorzuschreiben und ihr zu Ausführung dieses Planes einen Miterzieher an die Seite zu stellen, der wieder von andern Pflegern überwacht und geleitet wird. Kurz, es ist hier die Rede von der öffentlichen Schule, in welcher Staat und Kirche als wirkliche Miterzieher der Knaben und Mädchen erscheinen und zwar als solche, die den Eltern nicht blos an die Hand gehen, sondern selbstständig die geistige Bildung der Kinder nach ihren allgemeinen und besonderen Zwecken regeln wollen. Die Schule soll die Erziehersrechte des Staates und der Kirche wahren und vertreten, die Rechte der Familie aber keineswegs schmälern, vielmehr den Eltern durch Unterstützung und Beispiel zum Bewußtsein bringen und die Vollbringung der den Rechten entsprechenden Pflichten ermöglichen. Denn von nun an vertritt der Lehrer einen nicht unbedeutenden Theil des Tages die Stelle der Eltern. Dieser Theil, die Schulzeit, der schon an Stundenzahl nicht unbedeutend ist, erscheint aber noch bedeutender, wenn man bedenkt, daß die Einwirkung des Lehrers während dieser Zeit absichtlicher, zusammenhängender, ununterbrochener ist, als meist die elterliche. Eine tüchtige Lehrerpersönlichkeit wird in täglichen 5 Stunden mit Hülfe aller äußeren zu Gebot stehenden Mittel leicht einen entscheidenderen Einfluß auf die geistige Entwicklung des Kindes gewinnen als die meisten Eltern in der übrigen, wenn schon doppelten Tageszeit. Hieraus ergibt sich die außerordentliche Wichtigkeit der Schule als Bildungsmittel der Volksjugend. Aber nicht weniger die Nothwendigkeit, daß Schule, Haus und Leben im Einklange mit einander stehen und wirken. Denn die Schule vermag natürlich allein nicht Alles, vielmehr streut sie ihren Samen in den Wind, wobei es oft vom Zufalle abhängt, wie viel

desselben auf das gute Land und nicht auf den Weg fällt, wenn sie gegen Haus und Leben anzukämpfen hat. Die Erfahrung lehrt häufig genug, wie oft alle ihre Mühe an Kindern, welche zu Hause keine oder eine schlechte Erziehung genießen, vergeblich ist. Denn unstreitig geht der Same des Bösen in den meisten Kindern, besonders aber in solchen, welche das schlechte Beispiel der Eltern täglich vor Augen und das Gift der bösen Lust als ein trauriges Erbtheil in ihrem Gemüth haben, leichter auf, als der Same des Guten. Die Schule wird daher trachten, auch die häusliche Erziehung, wo sie gut ist, sich als Bundesgenossin beizugesellen — denn bei vereinter Wirksamkeit wird jeder Theil die Wichtigkeit und Macht des andern dankbar anerkennen — wo sie schlecht ist, entweder zu bessern oder, wo dies unmöglich ist, möglichst unschädlich zu machen.

§. 23. Schulzwang.

Aus der Idee des Staates als einer Verbindung, welcher der Bildungszweck der Gesammtheit und des Einzelnen wesentlich zu Grunde liegt, folgt nicht nur die Berechtigung, sondern auch die Verpflichtung desselben zu Gründung und Förderung der Schule. Eine andere Frage ist, ob er berechtigt sei, seine Bürger zu zwingen, an den von ihm errichteten Schulen Theil zu nehmen, d. h. ihre Kinder in die öffentliche Schule zu schicken. Eine unzulässige Bevormundung der Bürger von Seiten des Staates könnte darin nur in dem Falle erblickt werden, wenn den Bürgern selbst jeder Einfluß auf die Organisation der Schulen irgend einer Art versagt wäre. Allein das Wort Bevormundung ist jedenfalls zu unbestimmt, als daß sich auf diesem Wege eine Entscheidung der Frage hoffen ließe. Es wird vielmehr auf die Frage zurückkommen, ob der Bürger vom Staate verpflichtet werden könne, seinen Kindern eine gewisse Bildung und Erziehung zu geben? Wird diese Frage — wie nicht zu zweifeln, da hievon die ganze Zukunft des Staates bedingt ist — bejaht, so folgt daraus, daß der Staat die Erfüllung dieser Pflicht zu überwachen verpflichtet und befugt ist. Dies ist er nicht nur sich selbst, sondern auch den Kindern schuldig. Denn wie er an diese ein natürliches Recht hat, so ist mit diesem auch eine natürliche Pflicht verbunden. Ihre Zukunft ist seine Zukunft. Daraus entspringt Recht und Pflicht. Er ist ihr natürlicher Vormünder, der eintritt, wenn die Eltern ihre Pflicht nicht erfüllen können oder wollen. Bis an's Ende der Erziehung zuzuwarten, ob die Eltern ihre Eltern- und Bürgerpflicht an dem Kinde erfüllen werden, wäre thöricht, weil der daraus für das Kind und das Gemeinwesen entspringende Schaden unersetzlich wäre. Der Staat muß jeden Augenblick versichert sein, daß dieser so wichtigen Pflicht von Seiten seiner Angehörigen Genüge gethan werde. Daraus folgt jedoch nur, daß der Staat das Recht hat, von jedem Vater einen glaubwürdigen Nachweis zu verlangen, daß und wie er seinem Kinde die den Staatszwecken entsprechende Bildung verschaffe, nicht aber, jeden zu zwingen, sein Kind die von Staatswegen angeordnete Schule besuchen zu lassen. In der That geht auch das Recht des Staates in keinem Falle weiter. Es ist wohl auch, Sparta und die alten Perser ausgenommen, noch nie weiter ausgedehnt worden. Der Staat muß den Eltern, so lange er ihnen die Erziehung der Kinder und die Kosten dieser Erziehung überläßt, auch die Wahl lassen, ob sie die öffentliche Schule benützen, oder auf andere genügende Weise ihrer Pflicht nachkommen wollen. Ob in letzterem Falle die gewählte Weise eine wirklich genügende

sei, hat natürlich wieder der Staat zu beurtheilen und die erforderlichen Garantieen festzusetzen.

Es handelt sich also nicht darum, eine durchgängige Gleichheit nach Stoff und Form in die Bildung der Jugend einzuführen, sondern zu bestimmen, was der Staat von jedem seiner heranwachsenden Glieder hinsichtlich der leiblichen und geistigen Bildung zu verlangen genöthigt sei, ohne daß er damit gemeint sein kann, den Bildungsrahmen auf diese Forderungen einzugränzen. Es umfaßt also die Schule, für welche — wenn nicht auf andere genügende Weise wenigstens das Gleiche geleistet wird — ein Zwang stattfinden muß, nur das nothwendige geringste Maaß der bürgerlichen Bildung. Daraus folgt denn auch von selbst, daß nur die Volksschule eine allgemeine Staatsanstalt sein muß. Denn was in Betreff der Schulbildung der Staat von jedem seiner Mitglieder fordert, das sich zu erwerben muß er auch jedem möglich machen. Und gerade denjenigen, bei welchen es gewöhnlich bei diesem geringsten Maaße verbleibt — das aber ist der größere Theil der Staatsangehörigen — wäre es in der Regel ohne öffentliche Schulanstalten nicht einmal möglich, sich dieses Maaß anzueignen. Dieser Umstand macht auch erst die öffentliche Volksschule, auch wo jeder andere genügende stellvertretende Bildungsweg gestattet ist, für die große Mehrheit faktisch zu einer Zwangsanstalt. Die Volksschule erscheint somit als Zwangsanstalt in dreifacher Hinsicht: für den einzelnen Familienvater — denn er hat nicht nur an den Kosten mitzutragen, sondern er ist auch, um seinen Kindern das unentbehrliche Maß geistiger Bildung zu verschaffen, genöthigt, sich derselben zu bedienen — für die Gemeinden — denn ihnen liegt zunächst ob, dafür Sorge zu tragen, daß sich kein Mitglied in ihrer Mitte befinde, dem die gehörige Bildung abgeht — und für den Staat — denn ihn treibt seine Existenz zu Errichtung und Erhaltung von Volksschulen, im Nothfall auf Kosten sämmtlicher Steuerpflichtigen. Je mehr aber die Volksschule diesen Charakter weniger durch das Gesetz als durch die Macht der Umstände annimmt, desto größer wird die Verpflichtung des Staates, dafür zu sorgen, daß sie ihrer Aufgabe vollkommen genüge und daß der Zwang, den sie dem Einzelnen auflegt, vielmehr als Wohlthat erkannt und dankbar anerkannt werde. Je mehr das Gefühl des Schulzwanges bei allen denjenigen Eltern, welche überhaupt Sinn für die Bildung ihrer Kinder haben, gegen die Einsicht der großen Wohlthat, die der Staat seinen Angehörigen durch Errichtung öffentlicher Schulanstalten erweist, zurücktritt, desto mehr wird die Benützung der Schule eine freie und freudige werden, zwei wesentliche Bedingungen ihres Gedeihens. Dies wird aber am gewissesten erreicht, und der Schein der Bevormundung am sichersten beseitigt, wenn den Betheiligten selbst ein angemessener Einfluß auf die Schule und die Wahl ihrer Lehrer eingeräumt wird. Alsdann wird die Schule nur noch für diejenigen Eltern eine Zwangsanstalt bleiben, die von Bildung überhaupt nichts wissen und nichts wollen, die ihre Kinder gleichsam nur als Nutzvieh betrachten, nur bestimmt, die tägliche Nahrung verdienen zu helfen, oder als eine Last, die man sich wenigstens möglichst erträglich machen müsse. Solche Eltern gehören aber doch gewiß zu den Unmündigen, weßwegen eine Bevormundung durch den Staat zu Gunsten der armen Kinder hier Niemand tadeln wird.

§. 24. Schullehrerbildung und Schulordnung, als die Hauptbedingungen zur Lösung der Schulaufgabe.

Um die Volksschule in den Stand zu setzen, ihre Aufgabe vollkommen zu lösen, hat der Staat auf zweierlei zu sehen, 1) daß tüchtige Lehrer an ihr arbeiten, 2) daß eine gute Schulordnung bestehe.

Die Tüchtigkeit der Lehrer beruht auf ihrer Bildung. Die Bildung des Volksschullehrers duldet keine Einseitigkeit. Denn er ist nicht bloßer Fachlehrer, sondern der einzige Lehrer seiner Schüler in jedem ihnen nöthigen Wissensfache. Ja er ist überhaupt nicht blos Lehrer, sondern Erzieher. Als Erzieher muß er ein allseitig gebildeter Mann sein. Es ist ihm weder sehr tiefes, noch sehr ausgebreitetes Wissen Noth; um so mehr aber, daß er sich auf der Höhe des Bildungsgrades, den er erlangt hat, frei bewegen könne und in keinem Theile eine Blöße gebe, die seinem Einfluß auf die Schüler Eintrag thun müßte. Denn das erste Erforderniß eines Erziehers ist, daß er der Mann sei, der in den Augen der Zöglinge makellos dasteht, und sich die Achtung und Liebe der letzteren in jeder Hinsicht zu erwerben wisse. Die körperliche und sittliche Bildung ist daher dem Volksschullehrer nicht minder unentbehrlich, als die intellektuelle und ästhetische.

Auch diese Lehrerbildung kann der Staat unmöglich dem Zufall oder dem Gutdünken des Einzelnen überlassen. Will er gute Lehrer haben, so muß er sie selbst bilden, oder sie unter seinen Augen und nach seinen Vorschriften sich bilden lassen. Eine Dienstprüfung reicht nicht hin, weil sie keine Sicherheit über die Allseitigkeit der Bildung gibt. Nur, wenn sie unter seinen Augen aufgewachsen sind und den von ihm für zweckmäßig erkannten Unterricht genossen haben, hat er über ihre Tüchtigkeit ein möglichst sicheres Urtheil. Schullehrerseminarien — seien sie vom Staate selbst errichtet und erhalten, oder blos überwacht — sind daher eine unerläßliche Bedingung für gute Volksschulen. Sie müssen dem künftigen Lehrer sowohl die allgemeine Bildung geben, als die besondere Berufsbildung, d. h. sie müssen selbst nicht nur Schulen zu Unterweisung und Uebung in den zum Lehramte erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern eigentliche Erziehungsstätten sein. Nur von dem, der selbst eine allseitige, harmonische Erziehung genossen hat, kann wieder erwartet werden, daß er ebensowohl durch sein Beispiel als durch sein Wort der Erzieher seiner Schüler sein werde. Dazu reichen freilich 2—3 Jahre nicht hin, sondern es wird mindestens die Bildungszeit des ganzen Jünglingsalters, vom 14. oder 15. bis 20. beziehungsweise 21. Jahre erfordert. [1])

---

[1]) Diese Lehrerbildungsstätten müssen zur formalen und materialen, zur theoretischen und praktischen Lehrerbildung den soliden Grund legen. Zu verlangen, daß der vollendete Lehrer fix und fertig aus ihnen hervorgehe, wäre lächerliche Thorheit. Ihre Aufgabe ist umfassend genug. Man kann nicht sagen, ob der formale oder der materiale, der theoretische oder praktische Zweck am wichtigsten sei; sie sind alle unentbehrlich und bedürfen sämmtlich der sorgfältigsten Beachtung im Unterrichtsplane des Seminars. Soviel aber scheint gewiß, daß die formale Bildung die meiste Zeit und Mühe erfordert, und daher jedenfalls die ganze Zeit des Seminarkurses hindurch unausgesetzt in's Auge gefaßt werden muß; daß aber in materialer Beziehung die Theorie der Praxis vorangehen, letztere aber am Ende des Seminarkurses in einem eigenen einjährigen Kurse vorzugsweise betrieben und zugleich durch nebenherlaufende Lektionen zu einer bewußten, verständigen Anwendung und Repetition der Theorie der Schulkunde gemacht werden sollte. Einen Theil der dem Lehrer nöthigen Bildung, z. B. die Realien

Nächst der Sorge für Lehrerbildung ist eine zweckmäßige Schulordnung das Wichtigste, was die Volksschule zu ihrem Gedeihen bedarf. Diese hat vornehmlich die Stellung der Schulen und ihrer Lehrer und den Unterrichtsstoff festzusetzen. Von der den Lehrern durch die Schulordnung (das allgemeine Schulgesetz) angewiesenen Stellung hängt deren Wirksamkeit in so hohem Grade ab, daß unzweckmäßige Bestimmungen im Stande sind, dem eifrigsten Lehrer die Hände zu binden und das segensreichste Wirken zu lähmen. Es wird zum Wohle der Schule im Allgemeinen der Grundsatz eingehalten werden müssen, dem Lehrer nach innen möglichste Freiheit zu lassen, nach außen möglichste Achtung zu verschaffen. Erziehung und Unterricht ist in gewissem Sinne eine freie Kunst, die nur im Freien gedeiht, unter pedantischem Zwange dagegen verkümmert. Dies schließt aber natürlich nicht aus, daß die Schule unter die liberale Aufsicht sachverständiger Oberen gestellt werde. Nur sollten sich diese Oberen stets mehr als die Mitarbeiter, Berather und Stützen des Lehrers, als wie Gebieter und kleinliche Kritiker betrachten und betragen. Nirgends ist nöthiger, daß die oberen und unteren Behörden auf freundschaftlichem, collegialem Fuße mit einander verhandeln, als in der Organisation des Schulwesens. Die Erfahrung lehrt aber, daß dieses von der Büreaukratie [1]) — ein Begriff, der überhaupt im Departement des Schulwesens sich am übelsten ausnimmt — schwer begriffen wird, auch wirklich mit den büreaukratischen Formen schwerlich zu vereinigen sein dürfte.

Die Freiheit des Lehrers nach innen bezieht sich hauptsächlich auf die Lehrmethode. Hierin dem Lehrer einen pedantischen Zwang anthun wollen, hieße seinem Unterrichte im voraus Geist und Leben nehmen. Denn die Methode ist an sich eine hohle todte Form, die nur durch die Persönlichkeit des Lehrers, und zwar durch die freie Bewegung und Anwendung derselben mit dem lebendigen Geiste erfüllt wird. Ueberdies gibt es keine absolut beste Methode, sondern unter verschiedenen Verhältnissen und bei verschiedener Persönlichkeit der Lehrer kann in der einen Schule diese, in der andern jene Methode die bessere sein. Der Lehrer muß sich seine Methode selbst schaffen, und je mehr sie das Produkt seiner eigenen tüchtigen Lehrpersönlichkeit ist, desto mehr ist zu erwarten, daß sie von ihm mit günstigem Erfolge angewendet werden werde.

Anders verhält es sich mit den allgemeinen Grundsätzen des Unterrichtes, wovon die Methode die Form der Anwendung im Einzelnen ist. Diese beruhen auf allgemeinen psychologischen und anthropologischen Wahrheiten, welche für die Erziehung und den Unterricht durchaus leitend sein müssen. Mit diesen muß der Lehrer vertraut, er muß in ihren Geist eingedrungen sein. Sie sind sein pädagogisches Glaubensbekenntniß, auf das er zu verpflichten ist. Kann er sich nicht damit befreunden, so ist er zum Lehrer an der Volksschule untauglich. Es ist die Aufgabe des Seminars, ihn in diese Grundsätze einzuweihen und ihn anzuleiten, die verschiedenen Methoden hiernach zu beurtheilen. Diejenige, welche er diesen Grundsätzen entsprechend findet, und die er nach seiner Kraft und den gegebenen Verhältnissen am besten in

---

(wie in Württemberg vorgeschlagen wurde) ganz von den Seminarien ausschließen und dem Zufall des Selbststudiums überlassen wollen, wäre entweder ein Akt der Verzweiflung oder ein Zeugniß geistiger Armuth, das die Oberschulbehörde nicht sowohl dem Lehrer, als sich selbst ausstellen würde.

[1]) „Amtsstubenherrschelei."

Einklang mit ihnen zu bringen sich getraut, mag er wählen. Dagegen kann die Wahl des Unterrichtsstoffes dem oft einseitigen Gutdünken des einzelnen Lehrers nicht überlassen werden. Denn dieser (der Stoff) wird in seinen einzelnen Theilen und deren Unterrichtsziel nicht sowohl aus der Natur des Kindes, als aus der Beschaffenheit der socialen Verhältnisse und der Bildungsstufe der Gegenwart geschöpft. Die vom Staate aufgestellte Oberschulbehörde hat, die Hand am Puls der Zeit, dafür zu sorgen, daß die Schule den Forderungen der Zeit entspreche und hinter den Fortschritten derselben nicht zurückbleibe. So ist der Unterrichtsstoff in der Volksschule eine veränderliche, nämlich mit dem ganzen Bildungsmaterial der Civilisation wachsende Größe. Schulunterricht und Volksbildung stehen mit einander in Wechselwirkung. Die Volksbildung ist die Atmosphäre, von deren größeren oder geringeren Dichtigkeit die Höhe und das Steigen oder Fallen des Schulbarometers abhängt, so wie hinwieder der Schulunterricht — namentlich in Beziehung auf Beschaffenheit und Umfang des Stoffes — der Barometer ist, aus welchem der Stand und die nächste Zukunft der Volksbildung erkannt wird. Es ergibt sich hieraus von selbst, daß, wie eine Schulordnung überhaupt nicht für ewig gegeben werden kann, vielmehr den Keim ihrer Fortbildung in sich tragen muß, so auch die Bestimmung über Gegenstand und Ausdehnung des Unterrichtes der Natur der Sache nach mit jeder neuen Generation einer Revision unterworfen werden muß.

§. 25. Stellung des Lehrers zur Gemeinde. Schulwahlen.

Die Achtung, deren der Lehrer zu einem segensreichen Wirken bedarf, kann ihm der Staat freilich durch äußere Mittel noch nicht allein verschaffen. Die wahre Achtung ist etwas Innerliches, das nicht geboten und erzwungen werden kann, auch durch kein Ordensband. Der Lehrer muß sie selbst durch Achtungswürdigkeit erwerben. Aber unterstützen und erleichtern kann der Staat diese Bemühung des Lehrers durch die Art, wie er selbst seine Achtung gegen den Lehrstand ausdrückt, und durch die Energie, mit der er die Zwecke der Schule fördert. Das Urtheil des Staates übt hierin über den gemeinen Mann eine große Macht aus. Wie der Staat seine Lehrer ehrt, so werden diese vom Volke geachtet. Schon aus diesem Grunde — von allen anderen abgesehen — liefe es gegen das eigene Interesse des Staates, wenn er seine Lehrer in Dürftigkeit oder sklavischer Abhängigkeit von ihren geistlichen Vorgesetzten lassen wollte.

Da die Schule, durch die Unzulänglichkeit der häuslichen Erziehung hervorgerufen, dieser als Ergänzung und Berichtigung dient, so folgt, daß des Lehrers Wirksamkeit bedeutend erleichtert und selbst seine Achtung bei der Gemeinde gesichert werden müßte, wenn Eltern und einflußreiche Gemeindeglieder überhaupt in ein fortlaufendes thätiges Interesse für die Schule gezogen werden könnten. Wie kann das geschehen? Man hat schon verkehrte und richtige Mittel dazu vorgeschlagen. Zu den ersteren gehört der Vorschlag, die Wahl des Lehrers den Gemeindegliedern anheimzustellen. Die Verkehrtheit dieses Mittels läßt sich sowohl durch Erfahrung als durch vernünftige Ueberlegung nachweisen. Hundertjährige Erfahrung beweist, daß die Schulwahlen, weit entfernt, die Schulen und ihre Lehrer zu Ehren zu bringen und der letzteren Wirksamkeit zu fördern, vielmehr nur beigetragen haben zur Vermehrung ihrer Herabwürdigung und Geringschätzung in den Augen des Volkes.

Wie konnte es anders sein? Gerade diejenigen, welche auf die Wahl einen Einfluß gehabt, waren auch mit den aus niedrigen Beweggründen hervorgegangenen, von der Wahl unzertrennlichen Umtrieben und Intriguen am meisten bekannt, und konnten einen Lehrer nicht achten, dessen Anstellung auf dem Zufall oder der Intrigue, jedenfalls dem Urtheile Urtheilsunfähiger beruhte. Die anderen aber von der Wahl Ausgeschlossenen hegten ein natürliches Mißtrauen gegen jeden aus diesem Wahlkampfe als Sieger hervorgegangenen Bewerber, weil sie — nicht ohne Grund — leichter an unehrliche als an ehrliche Waffen der Kämpfenden glaubten. Wenn man die unwürdigen Auftritte, von welchen die meisten Schulwahlen begleitet waren, die langjährige Zwietracht, welche sie oft in friedliche Gemeinden brachten, die dabei öffentlich und insgeheim thätige Verketzerungssucht fanatischer Partheien, und die intellektuelle und moralische Unfähigkeit der Mehrzahl der Wähler, die Tüchtigkeit des Lehrers zu beurtheilen, bedenkt, so wird man sich über nichts wundern, als über die Langmuth des Staates, womit er solchem Unfuge so lange zusah; aber man wird es für unmöglich halten, daß der Staat abermals in diese Bahn werde einlenken wollen. Was hatte man auch davon? Lehrer, deren intellektuelle Befähigung zweifelhaft, deren moralische Tüchtigkeit gewöhnlich schon durch die Art der Bewerbung — denn ein offener gerader Charakter, der sich zu keiner Erniedrigung hergab, hatte im voraus wenig Aussicht durchzudringen — mehr oder minder verdächtig geworden war. Oder wurde der Zweck erreicht, die Eltern mehr für die Schule zu interessiren, Haus und Schule einander zu nähern und die Achtung vor dem Lehrer zu erhöhen? Keineswegs; vielmehr erschien dadurch der Lehrer abhängig von jedem, der ihm seine Wahlstimme gegeben hatte. Die Anderen aber wurden ihm ohnehin dadurch entfremdet. So lange die Wahlzeit und die Wahlumtriebe dauerten, war allerdings das Interesse der Bürgerschaft an der Schulangelegenheit gesteigert. Aber wer möchte darin ein reines, den Schulzweck förderndes Interesse erblicken? Nicht das Interesse für die Schule, sondern der gemeinste Eigennutz setzte die Gemüther der Wähler in Bewegung. Leider! hat man, als selbst der langmüthigsten Gesetzgebung über diesem hundertjährigen Unfuge die Geduld ausgieng, das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, indem nicht nur die Wahl, sondern überhaupt jede gesetzliche Mitwirkung der Gemeinden bei der Anstellung des Lehrers ihrer Schuljugend entzogen wurde. Dadurch wurden die Gemeinden nicht nur für unmündig erklärt, sondern es wurde auch ein bedeutender Riegel vorgeschoben, sie je in diesem Punkte zur Mündigkeit kommen zu lassen. Die Schule wurde dem Volke entfremdet. Eine solche Maßregel widerspricht schon dem Begriffe ächter Constitutionalität durchaus. Diese verlangt vielmehr, daß das Volk in ein thätiges Interesse für die Schule gezogen und daß seine Wünsche diesfalls berücksichtiget werden. Dies geschieht vor allem dadurch, daß ihr kein Lehrer aufgedrungen werde, der ihr nicht nach Wunsche ist. Allerdings darf dem alten Wahlsystem auf keine Weise eine neue Hinterthüre geöffnet werden. Der Lehrer kann in seiner Lehrtüchtigkeit nur von Sachverständigen geprüft und beurtheilt werden. Auch bei den bloßen Bitten um eine bestimmte Persönlichkeit lauft allzuviel Menschliches mit unter, als daß es rathsam wäre, die Behörde daran zu binden. Allein von entschiedenem Werthe für Schule, Lehrer und Gemeinde ist es, daß die letztere keinen Lehrer annehmen muß, dessen Persönlichkeit ihr mit Grund zuwider ist, dem sie mithin nur mit Mißtrauen und Widerstreben ihre Kinder überläßt. Ueberhaupt ist es von Werth, daß sich die Gemeinde gesetzlich interessire für die Person ihres Lehrers. Darum sollte die Oberschulbehörde wenigstens jeder Gemeinde Mittheilungen

hierüber machen, ihre Wünsche hören und ihr das Recht einräumen, eine entscheidende Einsprache gegen die Anstellung eines ihr mißliebigen Candidaten zu thun, vorausgesetzt, daß sie ihre Einsprache hinreichend zu begründen vermag.

Weitere zweckmäßige Mittel, die erwachsenen Gemeindeglieder, namentlich die Eltern der Schulkinder auf eine ersprießliche und nachhaltige Weise in's Interesse der Schule zu ziehen, dürften sein ein die Angelegenheiten der Schule mitberathender Elternausschuß und halbjährliche öffentliche Schulprüfungen, diese, um allen Gemeindemitgliedern Gelegenheit zu geben, sich in steter Kenntniß von den Leistungen und Fortschritten der Schule zu erhalten, jener, um den an der Schule zunächst Betheiligten auch eine Stimme über die Schulfragen zu gönnen, die Einsicht in die Schulbedürfnisse unter ihnen zu vermehren und durch innigere Verschmelzung der Familie mit der Schule jene geneigter zu machen, der Schule in die Hand zu arbeiten und die nöthigen Opfer für sie zu bringen.

§. 26. Verhältniß der Schule zur Kirche insbesondere. (Schulaufsicht.)

Im Bisherigen wurde die Schule nur in ihrem Verhältnisse zum Staate und zur Gemeinde betrachtet. Allein ihr Verhältniß zur Kirche ist nicht minder innig, nothwendig und einflußreich. Allerdings ist die Schule — es ist hier immer die Volksschule gemeint — eine Staatsanstalt. Der Zweck des Staates, welchem die Schule dient, legt dem Staate die Pflicht auf, für die Errichtung, Erhaltung und zeitgemäße Hebung der Schule zu sorgen. Er darf diese Sorge an Niemand abtreten. Niemand kann ihn seiner Verpflichtung entbinden. Dennoch folgt hieraus nicht, daß eine Trennung der Schule von der Kirche gewünscht werden müßte. Die Kirche ist nicht minder bei der Schule interessirt als der Staat, und der Staat hinwieder, daß die Kirche sich für die Schule thätig interessire. Dem Staate, in seinem Organe, der Staatsregierung, als Oberaufseherin über die leibliche und geistige Wohlfahrt der Gesammtheit der Bürger, muß daran gelegen sein, daß alle Klassen der Staatsangehörigen der Geist ächter Humanität und Civilisation durchdringe, damit er auf fester, ethisch-religiöser Grundlage ruhe. Das ist aber gerade der Geist, welchen die Kirche zu wecken, zu nähren, zu verbreiten und in ihrer ganzen Erscheinung zu vertreten hat. Wie könnte also der Staat wollen oder wünschen, daß sich diese Pflegerin des religiösen Sinnes von der Schule zurückzöge und ihr fremd würde? Wie könnte er letztere von der Kirche emancipiren, d. h. ihren organischen Zusammenhang mit derselben aufheben wollen? Ein ächt kirchlicher Geist — nicht zu verwechseln mit hierarchischem Despotismus — soll in der Schule herrschen. Denn dieser Geist heiligt Gemeinde, Familie und Schule und bewahrt jung und alt vor socialen, politischen und religiösen Verirrungen. Er senkt schon in des Knaben Brust die Ahnung einer höheren Welt und richtet seinen Blick auf eine geistige Gemeinschaft, wo Irdisches und Himmlisches sich mit einander vermischen. Wer könnte diesen Geist in der Schule zu pflegen mehr berufen sein, als eben die Kirche? Da aber dieser Geist nicht nur ein Theil der Schulerziehung, nicht etwa auf den Religionsunterricht beschränkt ist, sondern der ganzen Schulthätigkeit ihren wahrhaft geistig bildenden Charakter verleiht, so folgt daraus der natürliche Beruf der Kirche, die nächste Pflegerin der Schule zu werden. Also auch in dieser Hinsicht keine Emancipation der Schule von der Kirche, d. h. von der so natürlichen, dem religiösen Schulgeist förderlichen Schulaufsicht durch die Kirche. Der Staat kann kein passenderes

Organ finden, um in seinem Namen und unter seiner Oberaufsicht die Schulen leiten zu lassen, als die Kirche. Nicht sowohl das historische Recht, das auf die Kirche als die Mutter der Schule rückweist — denn das Recht des Staates ist jedenfalls älter und unveräußerlich — als vielmehr ihr innerer Beruf und der Bildungszweck der Schule gibt der Kirche das erste Anrecht auf die Schulinspektion, keineswegs aber auf eine ausschließliche Herrschaft in derselben. Wo dieses naturgemäße Verhältniß zwischen Kirche und Schule getrübt erscheint, wo die Schule sich in der Verbindung mit der Kirche gedrückt und gehemmt fühlt, wo in Folge davon das Verlangen nach Emancipation unter den Lehrern sich äußert, da ist mit Sicherheit der Grund in der falschen Richtung zu suchen, der von einer oder der andern Seite gehuldigt wird. Die Schule kann zu sehr verweltlichen, wenn sie sich einzig als Lehranstalt betrachtet und auch den Unterricht nur von seiner materialen Seite nach seiner Nützlichkeit für's gemeine Leben auffaßt. Alsdann sinkt sie zu einer Industrieanstalt herab und verliert das Interesse am Religiösen und den kirchlichen Sinn. Von der Kirche ist weniger zu befürchten, daß sie sich zu sehr vergeistige und verhimmlische und darum den irdischen Verhältnissen in der Schule zu wenig Rechnung trage, als daß sie sich gleichfalls verweltliche, nur auf andere Weise. Sei es, daß die Kirche in hierarchischer Ueberhebung über den Staat, oder in starrer Orthodoxie und ketzerrichterischem Symbolzwange sich gefalle — Beides ist Verweltlichung der Kirche. In beiden Fällen hat die Schule darunter zu leiden. Denn in beiden Fällen wird sie, wo die Kirche die Aufsicht führt, nur als Magd behandelt, um der kirchlichen Einseitigkeit zu dienen. Im ersteren Falle werden die kirchlichen Aufseher ihren Einfluß auf die Schule dazu verwenden, die Schüler an strengen Gehorsam gegen die Kirche und pünktliche Beobachtung ihrer äußerlichen Gebräuche und Gebote zu gewöhnen. Dies geschieht durch Voranstellung alles dessen, was das Ansehen der Kirche und ihrer Diener betrifft, im Unterrichte, durch eine die Kirchengewalt überall verherrlichende Abfassung der Lehrbücher und durch ein Uebermaß von kirchlichen Ceremonieen. Im letzteren Falle regiert der Bibelbuchstabe in der Schule und sowohl die Schulzeit als auch der kindliche Geist wird durch ellenlange Gebete, durch salbungsvolle Ansprachen, durch das Auswendiglernen einer Unzahl von Bibelsprüchen, — gleichviel ob sie verstanden werden oder nicht — Gesangbuchsliedern, Katechismus und Confirmationsfragen ausgefüllt und getödtet. So wird in beiden Fällen die heilige Sache der Kirche zum äußeren Buchstabenwesen, anstatt zu wahrer Geisteserhebung, folglich verweltlicht. Ein solcher Uebelstand kann das Verlangen nach Emancipation wecken, und muß es gerade unter den tüchtigsten Lehrern, wenn keine Hoffnung auf anderweitige Hülfe da wäre. Allein eine Emancipation würde die Kluft zwischen Kirche und Schule nur noch größer und gefährlicher machen. Mit der Abneigung gegen eine solche Kirche würde leicht ein unkirchlicher Sinn überhaupt einreißen. Es bleibt mithin nur zu wünschen übrig, daß der Staat sein Oberaufsichtsrecht über die Schule nicht nur dem Namen nach, sondern in der That ausübe. [1]) Dies darf er aber nicht wieder durch eine Kirchenbehörde, sondern durch einen ganz aus tüchtigen Schulmännern zusammengesetzten Ober-Schul-Rath. Dieser müßte der Ober-Kirchen-Behörde nicht unter-, sondern nebengeordnet sein und unmittelbar unter dem Ministerium des Kirchen- und Schulwesens stehen.

---

[1]) Wir gestehen der Kirche kein Mitaufsichtsrecht zu — Niemand kann zwei Herren dienen — sondern nur eine Beaufsichtigung der Volksschule im Namen des Staates, also unter der Oberaufsicht dieses.

Unter diesem Oberschulrath stünden sämmtliche Lokal- und Bezirksschulinspektoren in dieser Eigenschaft. Der Oberkirchenbehörde verbliebe der Weg der Beschwerde bei dem Ministerium, wo sie durch Verfügungen des Oberschulrathes das Interesse der Kirche beeinträchtigt glaubt. Uebrigens wäre dieses ganze Verhältniß zwischen Kirche und Schule Sache des Vertrages. Denn der Staat hat kein Recht, die Kirche zu zwingen, die Aufsicht über seine Schulen zu führen. Da indessen diese Uebertragung ein Zugeständniß an die Kirche ist, so dürfte die Annahme des Vertrags von Seiten der Kirche keine unüberwindliche Schwierigkeit finden. Hiedurch könnte den Uebergriffen der Kirche am sichersten und für immer vorgebeugt werden, ohne daß durch eine Trennung der Schule von der Kirche der ersteren der bildende Einfluß der letzteren verloren gienge oder gar der kirchliche Sinn abhanden käme. Der Ober-Schul-Rath hätte sofort namentlich darüber zu wachen, daß kein Geistlicher zum Schulaufseher ernannt würde, wenn er nicht die erforderliche Vorbildung zum Schulmanne genossen und die Befähigung zum Schulinspektor durch eine angemessene Prüfung nachgewiesen hätte. Sie hätte diese Prüfung mit dem Geistlichen, ganz unabhängig von der Ober-Kirchenbehörde, vorzunehmen, und ein Geistlicher, der nicht von ihr ein befriedigendes Zeugniß erhielte, dürfte an kein kirchliches, mit der Schulinspektion verbundenes Amt ernannt werden. Der Mangel hievon ist es vornehmlich, was in unserer Zeit den Ruf nach Emancipation der Schule von der Beaufsichtigung durch Geistliche erweckt hat. Gewiß ist das Verlangen, daß die Schulaufseher sachverständige Männer seien, nicht mehr als billig. Es ist nicht nur für den eifrigen und tüchtigen Lehrer sehr drückend, sich von einem Schulobern meistern lassen zu müssen, der weder die gehörige theoretische noch praktische Befähigung dazu besitzt, sondern es ist auch ein wahrer Hemmschuh für die Fortschritte der Schule und eine offenbare Mißachtung derselben, wenn für die Verleihung der Schulinspektion keine weitere Befähigung als das theologische Examen verlangt wird. Die Verschiedenheit von Ehemals und Jetzt in Betreff der Forderungen an die Schule und die Lehrerbildung lassen eine Berufung auf Ehemals nicht zu, wo der halbwegs gebildete Theolog seinen untergeordneten Lehrer an jedweder auch pädagogischer Einsicht übersah. Soll es dahin kommen, daß sich das Verhältniß umkehrt, so daß jeder gebildete Lehrer an pädagogischer Erfahrung seinem geistlichen Vorgesetzten überlegen ist? Eine weitere Garantie dafür, daß die kirchlichen Interessen nicht übermäßig begünstigt werden, läge in der Einrichtung des Ortsschulrathes. Dieser hätte alle Partheien, die bei der Schule betheiligt erscheinen, zu vertreten. Geistlicher und Lehrer hätten darin ihren nothwendigen Sitz. Das Collegium der Gemeinderäthe hätte dazu zwei Mitglieder, der (oben erwähnte) Elternausschuß ebenfalls zwei Mitglieder abzuordnen und der Gemeindevorstand (Schultheiß) hätte die Verhandlungen als Vorsitzender zu leiten. Natürlich müßte eine genaue Abgränzung der Befugnisse des Geistlichen als Ortsschulaufsehers stattfinden. Jedenfalls wäre er zunächst dem Ortsschulrath zur Rechenschaft verpflichtet und einem in ähnlicher Weise zusammengesetzten Bezirksschulrathe verantwortlich.

Mögen diejenigen, welche in unseren Tagen das Zerreißen eines Bandes, das nicht nur vielhundertjährige Gewohnheit, sondern die Natur selbst geknüpft hat, so leicht nehmen und so leidenschaftlich fordern, wohl bedenken, was sie thun, und ob sie sich damit den Dank der Nachwelt verdienen! [1])

---

[1]) Die Freunde der Losreißung der Schule von der Aufsicht der Kirche beginnen mit dem Satze: „Die Schule ist Staatsanstalt.“ Dies vorläufig unbedingt zugegeben, so folgt daraus,

§. 27. Die Gliederung sämmtlicher Schulanstalten.

Wenden wir uns nun zu der Erziehung in der Schule selbst, so müssen wir vor allem nach der wesentlichen Gliederung der Schulen fragen. Wie der Staat, wie die Kirche, wie die ganze Erziehung eine Einheit bildet, deren Glieder organisch zusammenhängen und zusammenwirken, so auch die Schule. Da sie alle Kinder, alle Perioden der jugendlichen Entwicklung, alle Stände, beide Geschlechter umfaßt, und überhaupt den verschiedenen Zwecken und Einrichtungen des socialen Lebens entspricht und dient, so muß sie verschiedene Zweige treiben, die aber sämmtlich Einem Stamme entwachsen und unter einander eine dem Stamme entsprechende, unter sich zusammenstimmende Krone bilden. Der gemeinsame Stamm ist ihr Bildungszweck, die Zweige

---

daß er das Recht der Beaufsichtigung der Schule hat. Wie und durch Wen wird er dieses Recht ausüben? Daß er es durch Sachverständige thue, kann mit Recht im Interesse der Sache verlangt werden, und versteht sich von selbst. Wenn er aber nun diese aus den Kirchendienern wählt, oder vielmehr, wenn er dafür sorgt, daß alle, die ein geistliches Amt inne haben, auch in Schulsachen Sachverständige seien, weil er ihnen als Kirchen- **und** Schuldienern die Beaufsichtigung der Schule zu übergeben wünscht — wird er darüber Tadel verdienen? Er hat es bisher gethan in dem richtigen Gefühl, daß die Kirchendiener ihrer Stellung, ihrer Bildungsstufe und ihrem Bildungslaufe gemäß sich mehr hiezu eignen, als weltliche Staatsdiener. Er hat es gethan, weil er die Thatsache nicht übersehen konnte, daß namentlich für die Landschulen — und diese bilden ja doch die ungeheure Mehrzahl aller Volksschulen — selten außer dem Geistlichen Jemand aufzufinden wäre, dem die Schulaufsicht anvertraut werden könnte. Er hat es endlich gethan in Anerkennung des Rechtes, das die Kirche hat, ihr Interesse in der Schule (wie bei allen Staatseinrichtungen) zu wahren, und in der guten Absicht, die Kirche selbst dem Staate mehr zu befreunden. Denn was oben vorläufig zugegeben wurde, daß die Schule Staatsanstalt sei, ist, wenn man darunter das ausschließliche Recht des Staates, in der Schule — auch mit Hintansetzung der kirchlichen Interessen, die doch selbst, wie oben gezeigt, zum Staatsfundament gehören, — zu schalten und zu walten, verstehen wollte, nicht richtig. Die Schule ist vielmehr unleugbar für Staat und Kirche gemeinsamer Boden. Wenn Freunde der Emancipation behaupten, die Kirche sei nur bei dem Religionsunterrichte in der Volksschule betheiligt, alles Uebrige gehe sie nichts an, so scheint mir das eine ebenso einseitige Ansicht, als wenn die Kirche behaupten wollte, den Staat gehe der in den Schulen ertheilte Religionsunterricht nichts an. Wer den Zweck und das Wesen der Volksschule richtig erfaßt hat, kann so nicht trennen. Die Volksschule ist keine bloße Berufsschule, keine Fachschule für diesen oder jenen Unterrichtszweig: ihr wesentlichster Charakter ist und bleibt, daß sie eine Erziehungsanstalt, eine Anstalt für allgemeine und nationale Bildungen der Volksjugend ist. Diese Bildung hat aber unter Christen nothwendig eine kirchlich-religiöse Grundlage. Das kirchlich-christliche Bewußtsein ist dem Volke, wenigstens dem deutschen, noch nicht abhanden gekommen, und wir dürfen uns dessen freuen. Wie könnte es nun der Kirche gleichgiltig sein, ob in der Volksschule auch außer den Religionsstunden ein kirchlich-religiöser oder ein antikirchlicher Geist die Erziehung der Volksjugend beherrsche?

Selbst die Freunde der Emancipation geben zu, daß es auf dem Lande nicht wohl einen Andern außer dem Geistlichen gibt, der befähigt wäre, die Controle über die Schule zu führen. Allein sie sind bereit, diesen gordischen Knoten, weil sie ihn nicht lösen können, zu zerhauen. Sie sagen: „Wir bedürfen gar keiner Controle am Orte selbst, keiner Lokalschulinspektion. Hat doch der Geistliche auch keinen Inspektor über sich im Orte. Wir stellen uns, wie der Geistliche von jeher gestellt ist, unter die Controle der Gemeinde und der Öffentlichkeit. Warum sollte man uns weniger als dem Geistlichen eine verständige und gewissenhafte Amtsführung ohne einen Lokalschulinspektor zutrauen?“ So scheinbar diese Gründe sind, so ist doch dabei ein doppelter Unterschied zwischen der Thätigkeit des Geistlichen und des Schullehrers übersehen: 1) Des Geistlichen Amtsthätigkeit betrifft die Erwachsenen, die Mündigen. Er spricht in öffentlicher Kirche zu ihnen. Jedes Gemeindeglied kann dabei anwesend sein; jedes ist der Richter über seine Amtsführung aus eigener Anschauung; jedes kann sein Ankläger sein, wenn der Pfarrer seine Schuldigkeit irgend versäumt. Die vorgesetzte Bezirksbehörde kann die Gemeindemitglieder über ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem Geistlichen befragen;

vertreten die verschiedenen Bildungsrichtungen. Insofern es sich von Entwicklung und Ausbildung der allgemeinen menschlichen Anlage im Kinde handelt, ist der Bildungszweck nur Einer und die Bildung nur Eine. Aber diese allgemeine Anlage tritt in jedem Kinde, als in einem Individuum, nothwendig wieder individuell hervor, und muß mithin dieser Individualität gemäß gebildet werden. Jedes Kind muß zu dem gebildet werden, was es (als Individuum) werden kann, nicht was ein Mensch überhaupt werden kann. Jedoch folgt daraus noch nicht, daß für jedes Kind ein eigenes Bildungsziel und ein eigener Bildungsweg, wohl gar ein eigener Lehrer erfordert werde. Die Individualitäten, obgleich keine der andern völlig gleich ist, zeigen eine Menge Aehnlichkeiten und Punkte, wo sie zusammentreffen. Natürlich; sie werden alle an derselben Mutterbrust genährt, dem Zeitbewußtsein, und wie eigenthümlich sich auch dieses Zeitbewußtsein in verschiedenen Individualitäten spiegele, so ist doch das Bild an seinen gemeinsamen Familienzügen in Jedem kenntlich. Es gibt

---

denn die Gemeindeglieder sind Augen- und Ohrenzeugen. Und die Behörde thut es auch. Soll man die Schulkinder auch nach der Visitation fragen, ob ihr Lehrer seine Schuldigkeit gethan habe? Ob er seine Schulstunden gewissenhaft gegeben? Ob er den Schulplan pünktlich eingehalten habe? Oder soll man ihn etwa nur nach den Früchten beurtheilen? Ich fürchte, daß da die Lehrer selbst nicht selten zu kurz kämen und gegen eine solche Probe sich verwahren würden, abgesehen davon, daß durch eine Visitation nie unzweifelhaft beurtheilt werden kann, ob der Lehrer im Ganzen und Einzelnen stets seine Pflicht gethan hat. Alle diese Umstände beweisen, daß man wohl des Geistlichen, aber nicht des Lehrers Wirksamkeit aus der Ferne (aus der Oberamtsstadt) controliren kann. 2) Der Geistliche ist außer den wenigen auf eine bestimmte Zeit festgesetzten gottesdienstlichen Verrichtungen an keinen täglichen Stundenplan, keine Canzleizeit gebunden. Darum wäre eine tägliche Ueberwachung seiner amtlichen Thätigkeit ebenso unnütz als unmöglich. Bei dem Schullehrer, wie bei dem Canzleiherrn ist das anders. Darum sind beide mit gutem Grunde einer täglichen Controle unterworfen. Oder will man warten, bis es der Schullehrer so bunt treibt, daß die Gemeinde klagt, er halte seine Schulstunden nicht ein? Was erst nur das Aeußerliche wäre, während über die methodischen Versäumnisse gar kein competenter Richter wäre, indem es an competenten Zeugen fehlte.

Was endlich die Bezirksschulaufsicht betrifft, so würde die Schule ihr Bildungsinteresse ganz verkennen, wenn sie es nicht mit Dank annehmen wollte, daß derjenige Stand, welcher unter den wissenschaftlich gebildeten ihr am nächsten steht, seine höhere, wissenschaftliche Bildung im Dienste der Schule und zur Hebung derselben verwendet. Die Schule nimmt dadurch unmittelbar an den Resultaten einer Bildung Theil, die der Lehrer als solcher nicht besitzt. Durch die Ausschließung des Geistlichen von der Bezirksschulaufsicht würde mithin die Schule einen unersetzlichen Verlust an Bildungskraft und Bildungsmitteln erleiden. Hiemit ist aber nicht gesagt, daß der Bezirksschulaufseher ein Geistlicher sein müsse. Denn das Interesse der Kirche ist durch eine geistliche Lokalinspektion hinlänglich gewahrt. Lassen sich also gleich wissenschaftlich gebildete Männer für diesen Posten aus dem Schulstande selbst (d. h. studirte Schulmänner) finden, so fällt der obige Grund für die Wahl von Bezirksschulinspektoren aus dem geistlichen Stande allerdings hinweg. — Noch ist zu bemerken, daß hier vorausgesetzt wird, daß Kirche und Staat keine Gegensätze bilden, vielmehr wesentlich gleiche Interessen haben, also Hand in Hand gehen. Wollte die Kirche einen Staat im Staat bilden, dann freilich müßte der Staat sich der Schule versichern. Er könnte diese wichtige Waffe nicht in der Hand seines Feindes lassen. Allein dieses Verhältniß zwischen Staat und Kirche wäre selbst schon ein unnatürliches, und würde eine verkehrte Richtung des Staates oder der Kirche voraussetzen. Sollte unser Vaterland so unglücklich sein, daß sich Staat und Kirche, anstatt sich zu nähern, wieder mehr entfernten und die unselige Rivalität des Mittelalters auf's neue ihr Haupt erhübe, dann wird geschehen, was nicht zu ändern ist, der Staat wird seine Schulen bauen und die Kirche auch. Die Schule, bestimmt zu einer Versöhnungshalle zwischen Staat und Kirche, wird zum Kampfplatze zwischen beiden gleich unheiligen, gleich verblendeten Gewalten werden. Weltsinn und rohe Gewalt auf der einen, Priesterstolz und Jesuitismus auf der andern Seite! Gott bewahre die Schule vor solcher Zerrissenheit! Wendet man mir aber ein, daß Priesterstolz und Jesuitismus bereits genug Unheil der Schule gebracht hat, so gebe ich das vollkommen zu; aber das berechtigt nur, solchem Mißbrauche seine bestimmten Schranken zu stecken, nicht aber, abermals das Kind mit dem Bade auszuschütten.

seltsame Physiognomien, in welchen das Bewußtsein ihrer Zeit als Zerrbild erscheint; aber auch im Zerrbild läßt sich das Urbild erkennen. Es gibt Personen, die, wie das Kind nicht selten dem Großvater mehr gleicht, als dem Vater, mehr das Gepräge der vergangenen Jahrhunderte als des gegenwärtigen an sich tragen; aber auch die Gegenwart ist ein Kind der Vergangenheit und hat mit ihr die Stammzüge gemein. Es gibt endlich Geister — sie sind jedoch selten genug — welche ihrer Zeit voraneilen und daher mehr dem Bilde einer noch nicht erschienenen Zukunft gleichen, als der Jetztzeit. Allein so fremdartig ihre geistige Persönlichkeit dem großen Haufen in der Regel erscheint, so leicht sie in ihrem Wesen und Wollen von ihrer Zeit mißkannt werden, so wurzelt ihre Individualität dennoch in der Gegenwart und deren auf die Erbschaft vergangener Jahrhunderte ebensowohl als auf eigene Errungenschaft gegründetem Bewußtsein. Denn auch die Zukunft ist nur eine nothwendige Wirkung und Folgerung der Gegenwart und kann mithin ihren Ursprung nie ganz verleugnen. So ist also das Zeitbewußtsein, d. h. derjenige Grad und diejenige Art von geistiger (und sittlicher) Bildung, deren sich ein Volk oder viele auf gleicher Entwicklungsstufe stehende Völker als eines errungenen Gutes und als der sicheren Grundlage weiterer Fortschritte in einem gewissen Zeitpunkte bewußt geworden sind — wie es alle in ihren Kreis fallenden Individualitäten mehr oder minder bestimmt, formt, einander nähert — der gemeinsame Bildungsboden, auf dem auch von Natur verschiedene geistige Individualitäten neben einander und mit einander und durch einander wachsen können. Es ist einleuchtend, daß es die Natur so will. Jeder Versuch, die Individuen — in der Absicht, ihre Individualität zu bewahren, — in ihrer Bildung noch weiter aus einander zu zerren, sie völlig unabhängig von den Uebrigen, so wie von der Vergangenheit und Gegenwart zu erziehen und zu bilden, wäre — abgesehen von seiner Unausführbarkeit — natur- und zweckwidrig. Die Natur will den Menschen auch in seiner Individualität gerade dadurch bilden, daß sie ihn in den genauesten Verkehr mit anderen Individualitäten bringt, in welchem sich seine Individualität theils bewußter werden, theils abklären und abschleifen soll. Ohne dieses Mittel gäbe es vielmehr gar keine entschiedene, selbstbewußte, consequent wirkende Individualitäten. Die Abschließung gegen Andere würde also — weit entfernt, die beabsichtigte Wirkung zu haben, — vielmehr die Individualität des Zöglings verwischen, oder doch ganz unpraktisch und einseitig machen. Abermals ein Grund für den Besuch von Schulen und zwar öffentlichen. Insbesondere aber ist wohl zu bedenken, daß die Erziehung der Einzelnen und des ganzen Geschlechtes nicht getrennt oder gar einander entgegengesetzt werden darf. Die Natur trennt sie nicht. Sie setzt beides in die genaueste Wechselwirkung, so daß der Einzelne durch die Gesammtheit und die Gesammtheit durch alle Einzelnen erzogen wird. Und diese Gesammtheit umfaßt nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Vergangenheit. Es ist ein fortlaufender Erziehungsstrom, in welchem die Gegenwart durch die Vergangenheit, die Zukunft durch die Gegenwart bedingt ist, wobei aber jeder Einzelne an dem Erziehungsgewinn des Ganzen Theil nimmt und miterzogen wird. Daher steht jeder einzelne Gebildete auf der Bildungshöhe seiner Zeit. Der Staat, der das Interesse der Gesammtheit wie der Individuen vertritt, darf nicht anders handeln. Er ist der Träger und Pfleger der fortschreitenden Zeitbildung so gut als der Bildung seiner einzelnen Mitglieder. Nehmen wir an, der Staat bestünde aus lauter Mitgliedern, die von einander unabhängig, blos ihrer Individualität folgend ihren Bildungsgang gemacht hätten, dem Gemeinen Wesen wäre damit schlecht gedient. Gemeinsame Erinnerungen,

gemeinsame Bildungselemente gehören so gut als eine gemeinsame Sprache zu den nothwendigen Mitteln, die innere Einheit eines Volkes zu erhalten und dadurch seinen Verkehr nach innen und seine Kraft zu erhöhen. Die gemeinsame Volksbildung an der gemeinsamen Volkssprache ist der festeste Kitt für das wahre Volksthum.

Hienach ist die wichtigste Aufgabe einer volksthümlichen Schulorganisation, die öffentlichen Bildungsanstalten so zu gliedern, daß für die Entwicklung jeder berechtigten Individualität unbeschadet ihrer (der Schulen) auf die gemeinsame Bildungsbasis gegründeten organischen Einheit möglichster Spielraum gelassen werde.

§. 28. Fortsetzung. Die Volksschule, ihre Stellung und Gliederung.

Die unterste Stelle nimmt die Volksschule ein. Durch sie soll der Sauerteig der Bildung unter die Massen kommen. Darin liegt ihre hohe Wichtigkeit und ihre natürliche Begränzung. Was in den höheren und höchsten Regionen der Wissenschaft und Kunst begabte, gebildete Geister mit rastlosem Streben schaffen und weben, das bleibt der Masse des Volkes unmittelbar unzugänglich. Dennoch soll ihr der gebührende Antheil nicht vorenthalten werden, und zwar der beste Theil, nämlich das, was in dem Läuterungsprocesse der wissenschaftlichen Forschungen nicht verflüchtigt wurde, sondern als Niederschlag sich für immer dem allgemeinen Zeitbewußtsein angelagert hat und dadurch zur Hebung der allgemeinen Volksbildung geeignet erscheint. Dies hat die Volksschule in den Bildungskreis der Masse zu bringen. Dadurch wird sie die Vermittlerin zwischen der Wissenschaft und dem Leben, zwischen den Gelehrten und der Volksmasse. Die letztere kann nie in den Kreis der ersteren erhoben werden; aber es soll auch die Kluft zwischen beiden nicht immer größer werden. Auch die Massen sollen sich, wenn gleich nur langsam, vorwärts bewegen. Dazu soll ihr die Volksschule helfen. Da es sich jedoch dabei nicht von bloßer Mittheilung gefundener Resultate, sondern von Erweiterung eines wahrhaft menschlichen Erkenntnißkreises handelt, so ist die erste Vorbedingung, daß das Erkenntnißorgan, die Denkkraft, durch die Schule zum selbstthätigen Auffassen des Bildungsstoffes befähigt werde. Ohne diese formale Bildung der Massen ist alle materiale werthlos oder gar schädlich.

Innerhalb der Volksschule kann die Verschiedenheit des Geschlechtes, des Alters und des Berufes eine weitere Gliederung erforderlich machen. In ersterer Hinsicht gibt es Knaben- und Mädchenschulen.

Man hat früher viel gestritten, ob eine Trennung der Geschlechter in der Volksschule zweckmäßig sei, oder nicht. Sowohl die Trennung als die Vereinigung fand ihre eifrigen Vertheidiger. Jetzt ruht der Streit, wenn schon noch im Einzelnen Verschiedenheit der Ansicht und der Praxis stattfindet. Man hat für die Trennung der Geschlechter theils auf die große Verschiedenheit der natürlichen Anlage und Entwicklung, des Temperamentes, so wie der materiellen Bedürfnisse des einen und des andern Geschlechtes — was eine verschiedene Behandlung der Knaben und Mädchen, so wie eine verschiedene Wahl und methodische Behandlung der Unterrichtsfächer erfordere — theils auf den sittlichen Nachtheil, der aus dem Zusammensein der Geschlechter durch Verwilderung des weiblichen oder Verweichlichung des männlichen Charakters dem einen und dem andern Geschlechte erwachsen könnte, insbesondere auf die Gefahr der zu frühen Geschlechtsentwicklung und in Folge davon der Geschlechtsverirrungen hingewiesen. Man hat aber von anderer Seite mit Recht einge-

wendet, daß die Grundlage der Bildung bei beiden Geschlechtern die gleiche sei, eine Trennung in der ersten Hälfte der Schulzeit jedenfalls dadurch nicht gerechtfertigt wäre, ferner daß die Einwirkung des einen Geschlechtes auf das andere ebensowohl eine vortheilhafte als nachtheilige sein könne, indem eine Anlage die andere ergänze und die Einseitigkeit mildere, endlich daß — wie jede aus Kindern beiderlei Geschlechtes bestehende Familie lehre — nicht sowohl die Gewohnheit des Beisammenseins als vielmehr ängstliche Trennung der Geschlechter geschlechtliche Begierde wecke und die Phantasie zu unreinen Bildern reize.

Die Wahrheit liegt in der Mitte. Weder vollständige Trennung, noch gänzliche Vermischung wäre natur- und zweckmäßig. Auf dem Lande, wo ohnehin die Volksjugend auf der Gasse, auf dem Felde, im Hause promiscue hantirt, weise man auch den Knaben und Mädchen nicht besondere Schulen, sondern nur besondere Plätze in der Schule an, wenigstens bis zur Oberklasse, d. h. ungefähr bis in's zwölfte Jahr. Die Oberklasse dagegen — in Anerkennung, daß die Entwicklung des Mädchens der des Knaben voraneilt, daß das Mädchen, wenn es sich seiner Reife nähert, einer anderen, nämlich zärteren, vorsichtigeren, milderen Behandlung bedarf als der Knabe gleichen Alters, endlich daß auch die Rücksicht auf den verschiedenen Lebenslauf des Knaben und des Mädchens wenigstens in dem Vollendungskurse der Schule eine etwas verschiedene Wahl des Unterrichtsstoffes und eine bei den Knaben mehr auf Verstandesbildung, bei den Mädchen mehr auf Bildung des Gefühls, der Einbildungskraft, des guten Geschmackes berechnete Unterrichtsweise wünschenswerth macht — spalte sich in zwei Parallelklassen für Knaben und Mädchen. In größeren Städten dagegen, wo die Jugend durch Verschiedenheit des Standes und Berufes, wie überhaupt durch die größere räumliche Entfernung der Wohnungen und sociale der Familien einander ohnedies fremder bleibt, erscheint auch die gänzliche Trennung der Knaben- und Mädchenschulen eher gerechtfertigt. In diesem Falle hat man den Vortheil, den man nicht unbenützt lassen sollte, daß der Lehrplan von vorne herein den besonderen Bedürfnissen beider Geschlechter völlig angepaßt werden kann. Die Hauptsache aber bleibt, daß man für beide Schulen die angemessensten Lehrpersönlichkeiten auffindet.

Hinsichtlich des A l t e r s ist man über Maß, Grund und Werth einer Gliederung der Volksschule noch so wenig im Reinen und Gleichen, daß wir darüber weniger die bestehenden Schuleinrichtungen, als die Forderungen einer vernünftigen Pädagogik befragen müssen. Da die Volksschule in ihrer ersten und hauptsächlichsten Bestimmung für die Bildung der Massen ein abgeschlossenes und die Schulbildung des größeren Theiles des Volkes abschließendes Ganzes ist, so wäre es gewiß verkehrt, sie früher als mit dem Ende der Zeit, welche die Natur selbst hiezu bestimmt hat, aufhören zu lassen. Welches ist diese Zeit und woran erkennt man ihr Ende? Es ist die Zeit, da die noch nicht gehörig erstarkte, noch nicht selbstständig gewordene Kraft des Knaben und Jünglings eines fremden Führers nothwendig bedarf, weil derselbe weder in Beziehung auf das Was? noch auf das Wie? sein eigener Führer zu sein vermag, die Zeit, da dieses Bedürfniß und diese Schwäche sowohl vom Knaben und Jünglinge selbst gefühlt wird — weßhalb er sich nicht schämt auf den Schulbänken zu sitzen, vielmehr darnach verlangt — als auch von den Erwachsenen anerkannt wird, — weßhalb das Leben ihm eine selbstständige Thätigkeit weder zumuthet noch zuläßt. Das Ende dieser Zeit ist also da, wenn der junge Mensch die Kraft und Reife erlangt hat, sich selbst weiter zu führen und von dem Erlernten eine selbstständige Anwendung zu machen, wie es das Leben in der Gesellschaft von ihm verlangt. Diese Zeit tritt zwar nicht bei jedem Menschen im gleichen

Alter, doch aber selten vor dem 18. Jahre ein. Die Volksschule umfaßt also für die Massen eine Zeit von 12 Jahren, nämlich vom 6. — 18. Lebensjahre. Diese Zeit zerfällt, wenn die natürliche Fortschreitung in der leiblichen und geistigen Entwicklung beachtet wird, in zwei gleiche Hälften, vom 6. — 12. und 12. — 18. Jahre. Das 12. Jahr ist in der Regel ein entschiedener Wendepunkt in der geistigen Bildung des Knaben. Das eigentliche innere Licht der Erkenntniß beginnt dem Knaben um diese Zeit aufzugehen. Er wird fähig, die Wahrheiten tiefer und von allgemeinerem Standpunkte aufzufassen. Jeder Schullehrer weiß das aus Erfahrung und bedauert nur, wenn er seine Schüler schon nach einem oder zwei Jahren gerade dann wieder zu entlassen genöthigt ist, wenn ihre Befähigung für eine höhere geistige Selbstthätigkeit hervorzutreten begann. Im 14. Jahre ist ihnen die Pforte hiezu aufgeschlossen, ohne daß sie schon im Stande wären, ohne fremde Hülfe durch sie einzugehen.

Die erste Stufe der Volksschule, vom 6. — 12. Lebensjahre reichend, hat die Aufgabe 1) in materialer Hinsicht, dem Kinde diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen, welche die Grundlage und nothwendige Vorbedingungen aller weiteren Schulbildung machen, und welche hauptsächlich auf der Anschauung oder den einfachsten Abstraktionen beruhen. Lesen, Schreiben, Zeichnen, die Elemente des Zahlunterrichtes und der Raumformenlehre, so wie der ganze sogenannte Anschauungsunterricht, d. h. die sachliche und sprachliche Orientirung des Kindes in seiner sinnlichen Umgebung und in seinem sittlich-religiösen Selbstbewußtsein u. a. — finden hier ihre natürliche Stelle. 2) In formaler Hinsicht, an dem für diese Stufe und die genannte Aufgabe passenden Stoffe den richtigen Gebrauch der Sinne, (besonders des Gesichts und des Gehörs) das Anschauungsvermögen, die Einbildungskraft und das Gedächtniß zu üben, das Gewissen, als die unmittelbar gewisse Grundlage der moralisch-religiösen Selbstanschauung, zu schärfen und an Erfahrung und Bibel zur Quelle des Gottesbewußtseins zu erheben, die Sprache richtiger, bewußter, fertiger zu machen, und durch das alles den Eintritt der Periode der Verständigkeit gründlich vorzubereiten. Auf diese erste Schichte der Schulbildung, an welcher um ihrer Allgemeinheit willen beide Geschlechter gemeinsam Theil nehmen können, hat die zweite Stufe der Volksschule (vom 12. — 18. Jahre) fortzubauen. Der Bau wird von nun an specieller und individueller, bis er sich abrundend schließt. Die Aufgabe ist also: 1) In materialer Hinsicht den geistigen Gesichtskreis des Knaben zu erweitern, ihn auch über seine nächste Umgebung hinauszuführen, namentlich seine schon erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in Beziehung und Anwendung auf das Leben und die socialen Verhältnisse zu bringen und in dieser Richtung zu vermehren. Hieher gehört folglich nicht nur eine tiefere Begründung des biblischen Religionsunterrichtes und der grammatischen und onomatischen Seite der Muttersprache, sondern auch die Anwendung der Zahlen- und Raumverhältnisse auf alle Fälle des gemeinen Lebens, der sprachlichen Darstellung (in Schrift und Rede) auf die gewöhnlichsten geselligen Verhältnisse (Geschäft- und Briefstyl), Anwendung des Zeichnens auf Gewerbe, endlich alles, was man gewöhnlich unter dem Namen Realien begreift. (Profangeschichte und Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre.) Hiezu noch die dem Bürger nöthige Belehrung über vaterländische Gesetzgebung und Verfassung. 2) In formaler Hinsicht vor allem die Denkkraft tüchtig zu üben, damit dem Jüngling in der Gewöhnung an ein klares, folgerichtiges Urtheilen und Schließen ein mächtiges Schutzmittel gegen die Täuschungen des Aberglaubens und des Unglaubens gegeben und der einzig haltbare Grund zu seiner geistigen Mündigkeit gelegt werde. Da aber auch

der Verstand nicht die höchste Erkenntnißkraft des Menschen ist, so müssen im Jünglinge die Vernunftideen geweckt, ihm zum Bewußtsein gebracht und er gewöhnt werden, seinen Verstand der Vernunft zu unterordnen, d. h. sein Denken zu einem wahrhaft vernünftigen (gesetzmäßigen) Denken zu erheben. Es versteht sich indessen von selbst, daß die Bildung der Erkenntnißseite mit der Belebung und Läuterung des Gefühls und mit der Erkräftigung und Befreiung des sittlichen Willens Hand in Hand gehen muß. Denn die Harmonie des menschlichen Wesens darf durch den Unterricht nie gestört werden, muß vielmehr, je weiter die Bildung vorschreitet, desto bestimmter und schöner hervortreten. Die Absicht, in das ganze Denken, Wollen und Fühlen des Zöglings die allein Kraft und Heil gebende Einheit zu bringen, muß sich durch den ganzen Schulunterricht wie der rothe Königsfaden ziehen.

Daß zur Lösung der namhaft gemachten Aufgabe dieses zweiten (höheren) Schulbildungskurses kein kürzerer Termin angenommen werden durfte, als der oben angegebene, wird nun Jedem einleuchten. Indessen kann dennoch die wöchentliche Schulzeit in diesem Cursus gegen den ersten eine bedeutende Ermäßigung erfahren, ohne dadurch die Erreichung des Zieles unmöglich zu machen. Ja sie muß es sowohl der Natur der Sache, als den socialen Verhältnissen und Einrichtungen gemäß. Nur meine man nicht, durch eine Sonntagsschule in wöchentlich einer oder zwei Stunden dem Zwecke zu genügen. Es müssen dazu vom 14. bis 18. Jahre täglich wenigstens 2 Stunden bestimmt werden. Fügt man in den ersten 2 Jahren (von 12—14) zum Zwecke des Confirmationsunterrichtes, des religiösen Memorirstoffes und der nöthigen Nachholungen und Wiederholungen aus dem ersten Cursus nach Bedürfniß etwa 2 tägliche Stunden hinzu, so besteht die wöchentliche Schulzeit für die Knaben vom 12.—14. Jahre aus 24, später aus 12 Stunden. Ob diese 12 Stunden auf sämmtliche Wochentage gleichmäßig vertheilt, oder etwa 4 Tage in der Woche je 3 Stunden, oder auch 3 Tage je 4 Stunden ertheilt werden wollen, hängt von äußeren Umständen ab. Die übrige Tageszeit soll der leiblichen Uebung und der Berufsbildung gewidmet sein. Diese Gleichzeitigkeit ist wesentlich. Der Lehrling eines bürgerlichen Berufes, sei es die Landwirthschaft oder ein Handwerk oder sonst ein Gewerbe, soll der ihn geistig belebenden Verbindung mit der Schule nicht entzogen werden. Die Volksschule soll vielmehr mit ihm und den Gewerben in eine wo möglich noch innigere Wechselwirkung treten als zuvor. So wird der Jüngling theils vor dem frühen Versinken in ein mechanisches, geistloses Betrachten und Treiben seines Berufes und vor dem Vergessen und Verlieren seiner Schulbildung, theils vor den Verirrungen des diesem Alter eigenen jugendlichen Uebermuthes, der durch die Entlassung aus dem Schulverbande noch gesteigert zu werden pflegt, am ehesten bewahrt bleiben. Unausführbar kann das auch nicht wohl sein, indem die meisten Handwerkslehren nicht über 3 Jahre dauern, folglich durch eine Verlängerung dieser Zeit um ein halbes oder ganzes Jahr jedenfalls der Ausfall der Schulzeit wieder reichlich ersetzt werden könnte. Vielmehr müßte diese Unterstützung durch die Schule den verständigen und gewissenhaften Lehrmeistern nur willkommen sein. Daß aber während dieser ganzen Zeit fortlaufende, geregelte, gemeinsame Leibesübungen (Turnübungen) einen integrirenden Theil der höheren Volksschule bilden [1]), liegt ebensowohl im wohlverstandenen Interesse der Schüler und ihrer Lehrmeister, als des Staates und der Schule. Denn je mehr Anstrengungen die Natur in dieser Periode macht, dem Körper seine

---

[1]) Die Turnzeit ist natürlich in obigen 12—18 Wochenstunden noch nicht einbegriffen.

gehörige Größe und Stärke zu geben, desto unverantwortlicher wäre es, anstatt diesen Wink zu benützen, um der Größe die Festigkeit, der Stärke die Gewandtheit beizugesellen, die Körperpflege, welcher ohnehin das Sitzen in den Schulbänken und dumpfen Werkstätten eben nicht sehr günstig ist, zu vernachlässigen. Das hieße dem Vaterlande die Hoffnung auf kräftige und muthige Vertheidiger, (denn das Bewußtsein der Kraft erzeugt den Muth) den Gemeinden die besten Retter in Stunden der Gefahr, den Familien gesunde, dauerhafte, thatkräftige Hausväter entziehen. Zudem ist die Ordnung dieser gemeinsamen Uebungen ein treffliches Mittel, mit der freien Kraftentwicklung zugleich den Geist der Ordnung und Unterordnung zu pflanzen und zu pflegen, und solchergestalt die jungen Bürger zum Gehorsam gegen die Gesetze, zur Achtung der bürgerlichen Einrichtungen, zur regen Theilnahme an den Angelegenheiten des gemeinen Wesens, kurz zum constitutionellen Bürgerthume heranzuziehen.

§. 29. Die Mädchenschule.

Ich habe mich bisher stets nur auf Knabenschulen bezogen, weil die Mädchen in der zweiten Hälfte der in Anspruch genommenen Bildungszeit in der That andere Mittel und Anstalten wünschenswerth machen.

Das Einzige, worin schon im ersten Curse der Volksschule eine Absonderung der Mädchen von den Knaben nothwendig ist, sind die Leibesübungen. Auch das Mädchen bedarf derselben; aber sie sind anderer Art, und jedenfalls würde die weibliche Sittsamkeit und Schamhaftigkeit, diese schönsten und daher sorgfältigst zu pflegenden Zierden des weiblichen Geschlechtes, durch Vermengung auf dem Turnplatze mit den Knaben leiden. Nach dem 12. Lebensjahre aber erfordert die verschiedene Lebensbestimmung des Mädchens auch in anderen Beziehungen einen verschiedenen Schulplan. Das Mädchen ist für das häusliche Leben geschaffen. Die Familie ist der Kreis ihres Wirkens, Hausfrau, Familienmutter zu werden ihr Lebensberuf, für Gatten, Kinder und Hauswesen verständig, liebevoll, hingebend zu sorgen ihr einstiger Ruhm. „Der Mann muß hinaus in's feindliche Leben, muß wirken und streben und pflanzen und schaffen, erlisten, erraffen, muß wetten und wagen, das Glück zu erjagen. Im Hause waltet die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder, und herrschet weise im häuslichen Kreise und lehret die Mädchen und wehret den Knaben und reget ohn' Ende die fleißigen Hände und mehrt den Gewinn mit ordnendem Sinn. Und füllet mit Schätzen die duftenden Laden und dreht um die schnurrende Spindel den Faden und füget zum Guten den Glanz und den Schimmer und ruhet nimmer." (Schiller.)

Dieser auf einen engeren Lebenskreis beschränkten Bestimmung gemäß bedarf auch das Wissen des Mädchens nicht denselben Umfang, wie das des Knaben. Die eigentliche Schulzeit des Mädchens aus der Volksmasse kann also immerhin schon 1—2 Jahre früher als die des Knaben geschlossen werden. Es dürfte genügen, den zweiten (höheren) Schulcursus für die Mädchen auf 4 Jahre, vom 12.—16. festzusetzen. Um so mehr, da das Mädchen sich früher, leiblich und geistig, entwickelt, als der Knabe, und nicht alles, was es zu lernen hat, schulmäßig betrieben werden kann. Diese vier Jahre zerfallen da, wo das 14. Jahr der Termin der kirchlichen Confirmation ist, in 2 Jahre vor und 2 Jahre nach derselben. Zweckmäßiger wäre es unstreitig, den Termin der Confirmation, wie es an einigen Orten der Fall ist, auf das 16. Jahr zu verlegen. Im ersteren Falle müssen die Jahre vom 12.—14. Jahre

vorzugsweise zur Vorbereitung auf die Confirmation durch Bibellektüre, biblisch-kirchlichen Religionsunterricht, Memoriren religiöser Sprüche und Lieder verwendet werden. Hiezu ist täglich wenigstens eine Stunde erforderlich. Eine zweite und dritte müßte wie bei den Knaben der Wiederholung, Erweiterung und tieferen Begründung der Schulkenntnisse gewidmet werden. Was aber den auf die Confirmation vorbereitenden Religionsunterricht betrifft, so ist eine Trennung der Geschlechter schon darum zweckmäßig, weil bei dem Mädchen der religiöse Glaube mehr im religiösen Gefühl, beim Knaben mehr in der vernünftigen Ueberzeugung wurzelt, und der Confirmandenunterricht diese Wurzeln vornehmlich zu pflegen hat. Der übrige Unterricht begreift außer den auch dem Mädchen unentbehrlichen Realkenntnissen (aus Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre), theils die Gemüth und Geschmack bildenden Fertigkeiten des Singens und Zeichnens, theils die Sprachbildung an mustergiltigen Schriften der deutschen Nation, theils endlich die weiblichen Arbeiten (Stricken, Nähen, Spinnen) und die Leibesübungen. In allen diesen Punkten muß die eigenthümliche Anlage und Bestimmung des Mädchens fest im Auge behalten werden. Alles muß von dem Unterrichte ferne bleiben, was nichts beiträgt, in dem Mädchen häuslichen Sinn zu beleben, häusliche Tugenden zu pflanzen, zur Erfüllung des weiblichen Berufes es geschickter zu machen, was etwa sogar geeignet wäre, das Mädchen über seine weibliche Sphäre hinauszuführen und seiner Bestimmung zu entfremden. Daher muß es sich der Unterricht in den Realkenntnissen (Weltkunde) zum ersten Gesetze machen, das Anschauliche, Individuelle, sittlich oder religiös Erbauliche, und das was auf die Verhältnisse der Familie Beziehung hat oder in diesem Kreise seine Anwendung findet, auszuwählen. Abstrakte Systematik gehört überall nicht in Mädchenschulen. Alles muß sich auf natürliche Weise an den Kreis des Hauses anknüpfen. Das ist der Bildungs- und Lebensboden des Mädchens und Weibes. Hier soll es sich mit Einsicht und Umsicht, mit Licht und Treue bewegen können. Hienach muß sich auch die erwähnte, zugleich der Sprachbildung dienende Lesung mustergültiger deutscher Schriftwerke richten. Es sind vorzugsweise die Produkte der Phantasie, aber einer reinen, keuschen, nicht sentimentalen oder weichlichen Mondscheinsphantasie, welche sich hiezu eignen. Kein Mädchen sollte ganz ausgeschlossen sein von dem schönen Garten der deutschen Poësie, um sich an dem Dufte und der einfachen Farbenpracht der lieblichsten Blüthen zu erfreuen, gemüthlich und geistig zu erregen.

Ich möchte jedoch nicht so mißverstanden werden, als wollte ich das Mädchen mit all' seinem Denken, Wissen und Wollen auf die engen Pfähle seines Hauses beschränken. Eine solche äußere Horizontsbeschränkung würde eine Beschränkung des inneren, geistigen Horizontes zur nothwendigen Folge haben und das Mädchen selbst in seinem häuslichen Wirken nicht selten beschränkt und unpraktisch machen. Das Mädchen ist als Mensch so gut wie der Knabe zu höherem und weiterem Blicke berufen und berechtigt, und derselbe wird ihm auch schon in der Religion und biblischen Geschichte geöffnet. Wie könnte desselben eine Mutter als Erzieherin ihrer Kinder gänzlich entbehren, ohne ihre Unfähigkeit für ihren heiligsten Beruf schmerzlich zu empfinden? Das Mädchen soll so gut wie der Knabe die Größe und natürliche Beschaffenheit unseres Erdballes, die Unermeßlichkeit des Sternenhimmels und dergleichen kennen lernen; es dürfen ihm die Wunder anderer Länder und Himmelsstriche, die merkwürdigsten Naturerzeugnisse fremder Länder ꝛc. nicht ganz unbekannt bleiben. Allein dies Alles soll theils nur als Nebensache behandelt werden, theils bedarf es nicht der

tieferen Begründung, wie in der Knabenschule, und muß wo immer möglich an den häuslichen Kreis, seine Verhältnisse und Bedürfnisse angeknüpft werden. Man fürchte nicht, daß hiedurch des Stoffes zu wenig werde. Naturgeschichte und Naturlehre liefern schon für den Hausbedarf (in Küche und Stube) reichen Stoff, so daß die Frage öfter entstehen dürfte, was etwa wegzulassen sein dürfte, als was noch weiter in den Kreis des Unterrichtes gezogen werden solle. Die Geographie hat neben dem allgemeinen Bilde der Erde das besondere des Vaterlandes zu entwerfen, damit sich auch das Weib in seiner Heimath sicher und glücklich fühle. Die Geschichte aber ist reich an Perlen, die der Lehrer zu einer Perlenschnur zusammenzureihen hat, die nicht nur das Wohlgefallen erregen, sondern auch zur Nachahmung reizen und neben der Bibel eine praktische Schule der Tugend, insbesondere der weiblichen, werden soll.

Singen und Zeichnen sind wesentliche Bildungsmittel für die weibliche Seele, und sollten daher in keiner Mädchenschule fehlen. Sie leihen dem innern Leben des Mädchens Sprache und Ausdruck. Die Aeußerlichkeit des Berufes, in welchem sich das Weib als Hausfrau bewegt, verbunden mit der dem weiblichen Geschlechte natürlichen Flatterhaftigkeit, legt die Gefahr nahe, daß ihre Innerlichkeit dabei Noth leidet, indem dieselbe entweder in einer Martha-Geschäftigkeit, oder gar in eitlem und sinnlichem Treiben untergeht. Diesem muß frühzeitig durch Weckung der wahren weiblichen Innerlichkeit ein Gegengewicht gegeben werden. Die Innerlichkeit des Weibes ist seine Gefühlswelt. Ihr höchster Gegenstand ist die Religion. Ein Weib ohne religiöses Gefühl entbehrt seines höchsten Schmuckes und hat seine ächte Weiblichkeit verloren. Innigkeit und Wahrheit des religiösen Gefühles ist sein bester Schutz gegen Verirrungen der Sinnlichkeit und Versinken in eitle Aeußerlichkeit. Daher ist die Pflege dieser Seite des Gefühls im Mädchen unstreitig eine Hauptsache. Aber auch die übrigen heiteren schuldlosen Lebensgefühle in dem Mädchen zu wecken und mit der Bestimmung des Weibes in Einklang zu bringen, ist von hoher Wichtigkeit. Dadurch wird es angeleitet, das Glück in sich zu finden, anstatt es außer sich zu suchen. Seine heitere Gemüthlichkeit aber ist für den ganzen Kreis, in welchem es waltet, die erwärmende Lebenssonne. Es bedarf jedoch einer Vermittlung dieser weiblichen Innenwelt mit der Außenwelt. Das Gemüth muß seine Gefühle der Andacht, der Freude, des Trostes, sein Wohlgefallen am Schönen und Edlen äußern können. Ferner muß es ein Mittel besitzen, das Äußerliche, Schöne, Gefällige, Erhabene nicht nur in sich abzuspiegeln, sondern auch dasselbe aus sich heraus wieder äußerlich darzustellen. Das Alles ist Aufgabe der Kunst. Ein Weib ohne allen Kunstsinn und ohne jede Art von Kunstfertigkeit entbehrt ein Hauptbildungsmittel. Singen und Zeichnen sind die Kunstmittel, welche diese Äußerung des Innenlebens, diese Erhöhung der Gemüthlichkeit am einfachsten ermöglichen, und wozu die Natur das weibliche Geschlecht vorzugsweise befähigt hat. Daher dürfen sie in keiner Mädchenschule fehlen. Natürlich kann in der Volksschule von keinem kunstreichen Singen und Zeichnen die Rede sein. Nur die selten ganz fehlende natürliche Anlage soll geweckt, Stimme und Ohr für Melodie und Harmonie, Auge und Hand für Ebenmaß und Gefälligkeit der Formen gebildet werden. Dies ist die Grundlage der ästhetischen Bildung des Mädchens, welche im Verein mit der religiösen seinem Gefühlsleben die Innigkeit und Sinnigkeit verleiht, die seine ganze Erscheinung veredelt, und es auch in der engen Sphäre seines Berufes sein äußeres und inneres Glück finden läßt.

Neben diesen Mitteln, das Ideale im Mädchen zu pflegen, muß aber auch seine praktische Tüchtigkeit für die häuslichen Geschäfte bewirkt werden.

Denn nur derjenige fühlt sich in einem Berufe glücklich, der demselben vollkommen gewachsen ist. Auch werden diese das Mädchen auf seinen häuslichen Beruf unmittelbar hinweisenden Beschäftigungen jeder schwärmerischen Gefühlsrichtung oder Sentimentalität am kräftigsten widerstehen. Es müssen aber hier Schule und Haus zusammenwirken. Wenn die Schule die Fertigkeiten des Strickens, Nähens und Spinnens lehrt und übt, so hat das Haus die eigentlich häuslichen Geschäfte, wie kochen, waschen, die Böden reinigen und dergleichen zu üben. Auch die dem weiblichen Geschlechte zukommenden Gartenarbeiten dürfen nicht vernachlässigt werden; nur sind sie natürlich nicht Sache der Schule, sondern des Hauses. Mit dem Unterricht in Handarbeiten hat die Schule immer auch Beschäftigung des Geistes durch das belehrende und erbauende Wort zu verbinden, um das Mädchen zu gewöhnen, die Gedankenlosigkeit der mechanischen Arbeiten auch später wo möglich durch nützliche Gespräche oder gute Gedanken zu überwinden. Ein sanfter, harmonischer Gesang vermag hierin eine wohlthuende Abwechslung zu bringen.

Was endlich die Leibesübungen betrifft, so können sie für das Mädchen auch auf dieser Bildungsstufe nicht entbehrt werden. Alle Bewegung der Ärme und Füße, welche die Handarbeiten und die Hausgeschäfte erfordern mögen, ersetzen nicht Uebungen, wodurch nicht nur die Kraft und Ausdauer einzelner Gliedmaßen, sondern die Gesundheit und Gewandtheit des ganzen Körpers, die Harmonie aller Körpertheile, die Gleichförmigkeit, Sicherheit, Leichtigkeit und Anmuth aller Bewegungen befördert werden soll. Diesen Zweck müssen die Uebungen unverrückt im Auge behalten. Eines der zweckmäßigsten Mittel hiezu ist der Tanz. Von allen Völkern des Alterthumes wurde er als solches erkannt. Wenn er uns jetzt in einem zweideutigen Lichte erscheint, so liegt die Schuld wohl nur an der Art und Weise, wie er ausgeübt zu werden pflegt. Die moderne Tanzkunst hat sich nicht nur von der Einfachheit und Würde der antiken Tänze gänzlich entfernt, sondern die Tänze in höheren und niederen geselligen Kreisen sind zu gemeinen, für Leib und Seele gefährlichen Unterhaltungsmitteln, wenn nicht zu Schlimmerem herabgesunken. Solche Uebungen den Mädchenschulen anzuempfehlen, kann meine Absicht nicht sein. Aber es gibt auch edlere Tanzübungen. Unter Tanzunterricht verstehe ich überhaupt diejenige Bildung der sämmtlichen Bewegungen des Körpers, welche davon ausgeht, daß die äußere Erscheinung des Menschen als der Spiegel seines Innern, namentlich seine Haltung, Bewegung, so wie alle seine Gebärden als der Ausdruck seiner Gefühle und Gesinnungen zu betrachten seien, weßwegen sie demjenigen Ziele, das die Erziehung bei der Seelenbildung des Mädchens verfolgt, die Körperbildung entsprechend zu machen sucht. Der Satz: in einem schönen Körper ist eine schöne Seele, ist zwar ohne Zweifel so unrichtig als der: in einem häßlichen Körper kann keine schöne Seele sein. Denn selbst wenn die Hypothese, daß die Seele (die Psyche) ihren Leib nach der ihr inwohnenden Bildungskraft selbst baue, mithin der Leib als das Abbild der Seele zu betrachten sei, richtig sein sollte [1]), so müßten doch die äußeren Einflüsse und die unvermeidlichen Störungen in diesem Baue so viele Ausnahmen erzeugen, daß die Regel darunter verloren gienge, abgesehen davon, daß die sittliche Freiheit wohl eine spätere Umwandlung der Seele, aber nicht des Leibes möglich macht. Ebenso wenig läßt sich von der äußern Bildung auf die innere ein sicherer Schluß machen, so oft er auch gemacht wird. Allein so viel

[1]) Vergl. Carus Psyche, zur Entwicklungsgeschichte der Seele. Pforzheim 1846.

ist gewiß, daß die inneren Seelenbewegungen ihren Ausdruck in den äußeren Bewegungen des Körpers finden. Daher wird die Bildung der Seele leicht verkannt, wo die äußere Bildung fehlt. Auch der ungeschliffene Diamant bleibt Diamant und wird auch im rohen Zustande vom Kenner in seinem Werthe erkannt und geschätzt. Dennoch äußert er erst, wenn er geschliffen ist, seine Macht auf das Auge. Der bloße äußere Schliff gibt dem Steine noch keinen wirklichen Werth; aber ohne Schleifen kann sein innerer Werth nicht genugsam hervortreten. Soll also der Körper fähig sein, schon in seinen äußeren Bewegungen der geistigen Bildung zu entsprechen, soll er werden, wozu ihn die Natur bestimmt hat, der Dolmetsch der Empfindungen der Seele, so muß er dazu gebildet werden. Das Mädchen soll den freien, sichern Gebrauch seiner Glieder zu dem Zwecke erhalten, in seinem äußeren Benehmen nicht nur Anstand und Sittsamkeit, sondern auch Anmuth und Harmonie auszudrücken. Es ist dies auch eine Art Sprache, ebenso gewinnend, als eine liebliche Rede, ja es ist die Wohlredenheit des weiblichen Geschlechtes, das weniger durch viele Worte und durch die Macht der Beredtsamkeit, als durch seine äußere Erscheinung auf seine nächste Umgebung einzuwirken berufen ist. Dies also der Zweck des Tanzunterrichtes. Er soll dem Körper des Mädchens eine Leichtigkeit, Spannkraft, Anmuth der Bewegungen verleihen, die dessen äußeres Auftreten mit der ächten weiblichen Lieblichkeit schmücken. Denn gerade diese Lieblichkeit in der äußeren Erscheinung, unterstützt und getragen von innerer sittlicher und geistiger Harmonie übt auf den ganzen Kreis, in welchem das Weib zu wirken hat, den mächtigsten, wohlthätigsten Einfluß aus, und von demselben wieder auf es selbst zurück. In diesen Tanzkreis gehören also Anweisungen und Uebungen in der geraden Haltung des Körpers, in den natürlichen Handbewegungen, im anmuthigen Gange, im Verbeugen vor Höheren 2c., nicht aber in vernunftlosen Sprüngen und Wirbeln. Das Mädchen selbst soll diese Tanzübungen, die vielleicht besser Reigen genannt werden können, theils als Anstandslehre, theils als Belebung des Frohsinns und des Schönheitsgefühles, theils als Mittel zur Erhaltung der Gesundheit betrachten. Der große Unterschied dieses Tanzunterrichtes von dem Unterrichte in gewissen Tanzschritten und Tänzen, seien es deutsche, französische oder schottische, besteht darin, daß letzterer nichts als eine mechanische Fertigkeit in gewissen abgemessenen Körperbewegungen zum Behufe einer geistlosen Unterhaltung bezweckt, wobei die Mischung der Geschlechter die Hauptrolle spielt, während der erstere alle Bildung der äußeren Bewegungen auf das Innere bezieht, und das Äußere nicht blos für einzelne Fälle, sondern im Allgemeinen mit dem Innern in Einklang zu bringen, durch diesen Einklang aber auch auf das Innere vortheilhaft zurückzuwirken sucht. In dem von mir vorgeschlagenen Tanzunterrichte darf nichts Geistloses sein, nichts Willkürliches. Alles muß in Beziehung stehen auf reine, kindliche und weibliche Gefühle.

Wer eine solche mit dem weiblichen Gefühlsleben in Beziehung gesetzte Körperbildung etwa nur den höheren Mädchenschulen vorbehalten und aus dem Bereich der Volksschule ausschließen wollte, der würde nicht bedenken, daß gerade das plumpe Bauernmädchen dieser Uebungen am meisten bedarf, und daß diese Bildung kein ausschließliches Vorrecht der höheren Stände ist, sondern zur allgemeinen Bildung des menschlichen, insbesondere des weiblichen Geschlechtes gehört. Gerade die große Unbeholfenheit und die damit im natürlichen Bunde stehende Rohheit der Dorfweiber fordert auf, diesen Bildungszweig nicht ferner zu vernachlässigen.

Zu den gymnastischen Uebungen, deren Haupttheil die erwähnten Tanzübungen bilden, gehören ferner Uebungen, welche die Förderung der auch dem

weiblichen Geschlechte unentbehrlichen Unerschrockenheit, schnellen Besonnenheit und Ausdauer bezwecken. Diese Eigenschaften beruhen großentheils auf einem freien, sicheren Gebrauch des Körpers und können durch Uebung erworben werden. Wie viele Fälle im Leben der Familie, im Kinderkreise, kommen vor, wo nur durch den Muth und die Entschlossenheit der Mutter von den Kindern ein drohender Schaden abgewendet werden kann! Wie rathlos steht hier oft das Weib da! Oder wenn seine Mutterliebe alle Bedenklichkeiten überwindet, wie verkehrt und verzweifelt ist oft sein Thun, das die Mutter in's Verderben zieht, ohne das Kind zu retten! Je mehr das Weib zu Ängstlichkeit und Mangel an Selbstvertrauen von Natur geneigt ist, desto wichtiger ist es, daß durch zweckmäßige Leibesübungen seiner Schwachheit zu Hilfe gekommen werde. Solche Uebungen sind z. E. das Gehen auf dem Schwebebalken, um Aug' und Fuß sicher zu machen und vor Schwindel zu bewahren, ferner das Springen über das Schwungseil und unter demselben durch, das Schwingen am schwebenden Stabe (Schaukeln) u. a. Auf Spaziergängen über Berg und Thal könnten diese Uebungen sofort von Zeit zu Zeit ihre lebendige Anwendung auf vorkommende Fälle finden, namentlich in Gewöhnung und Anleitung, anderen kleineren Kindern mit Rath und That an die Hand zu gehen.

§. 30. Schulen für wissenschaftliche Bildung.

Wenn durch die Volksschule für die Masse des Volkes gesorgt ist, so bedarf es nicht minder Schulen für die Leiter und Bildner des Volkes. Diese sind doppelter Art, theils solche, die sich die Förderung der Wissenschaft und Kunst unmittelbar und ausschließlich zur Lebensaufgabe machen — die eigentlichen Gelehrten — theils solche, die sich die Hebung des Volkes, die Förderung seines sittlichen, intellektuellen und rechtlichen Wohlstandes zum Lebensberufe gewählt haben, kurz: die sich dem öffentlichen Dienste widmen. Beide Klassen von Menschen sind die Erzieher des Volkes, jene mittelbar dadurch, daß sie durch Förderung der Wissenschaft das allgemeine Zeitbewußtsein erhöhen, diese unmittelbar, indem sie nach irgend einer geistigen Seite die Interessen des Volkes vertreten und demselben zum Begreifen des Zeitbewußtseins, soweit es der Masse dienlich ist, zu verhelfen sich bemühen. Beide müssen über dem Volke stehen; denn wer es erheben will, muß selbst auf einem höhern Standpunkte stehen. Also genügt die Volksschule zu ihrer Bildung nicht. Auch ein bloßer Fortsatz der Volksschule würde nicht ausreichen, weil die Elemente der wissenschaftlichen Bildung der Bildungsstufe des Knaben entsprechen. Es fragt sich aber, ob beide genannte Klassen dieselben Schulen besuchen sollen? Für den Anfang ohne Zweifel. Nicht nur, weil sich die Wahl des Berufes selbst erst später entscheidet, sondern auch, weil beider Bildung von gleicher Grundlage und gleichem Principe ausgeht. Diese Grundlage ist die G e s c h i c h t e. Sie ist das unterscheidende Merkmal der wissenschaftlichen Bildung von der populären. Die wissenschaftliche Bildung begnügt sich nicht, mitzutheilen, was gegenwärtig im Zeitbewußtsein vorhanden ist, sondern sie zeigt, wie dasselbe geworden ist, sie führt zurück in die vergangenen Zeiten, und läßt von diesen ausgehend den Schüler in die Jetztwelt sich hineinleben. Nur dadurch ist der wissenschaftlich Gebildete befähigt, selbstständig in der Gegenwart fortzuschreiten, dieselbe tiefer als der Ungebildete aufzufassen, ja am Bau der Zeit selbstbewußt mitzuarbeiten. Um aber in den Kreis des gebildeten Alterthums nicht als Fremdling, sondern als geistiger Ehrenbürger einzutreten, ist die Kenntniß der Sprachen, in welcher

die Geister der Vorzeit ihre Bildungsresultate niedergelegt, unerläßlich. Es wäre thöricht zu glauben, durch die Uebersetzung der Werke der Alten in unsere Muttersprache sei diese Kenntniß entbehrlich geworden. Abgesehen davon, daß jede Uebertragung eines Meisterwerkes aus einer alten Sprache in eine neue — und zwar um so mehr, je mehr es wirklich ein Meisterwerk ist, — nur ein unvollkommenes Abbild ist, so ist die gründliche Kenntniß dieser Sprachen darum unentbehrlich, weil gerade diese Sprachen Zeugnisse und Erzeugnisse der damaligen Bildungsstufe sind. Mehr noch als der Gedanke ist es die Form, in welcher sich der Gedanke ausprägte — das ist aber eben die Sprache — was die Bildung jener vergangenen Zeiten charakterisirt. Wer also auch Alles wüßte, was sie gedacht haben, aber die Sprache nicht kennete, in der sie es gedacht und ausgesprochen haben, der wäre doch mit dem Geiste der Alten immer noch sehr unvollkommen bekannt. Eine solche mangelhafte Bekanntschaft mit ihnen müßte aber nothwendig ihren bildenden Einfluß auf unsern Geist sehr abschwächen.

Die gemeinschaftliche Grundlage aller wissenschaftlichen Bildung bildet demnach die Geschichte und Sprache des gebildeten Alterthumes. Daran reiht sich zunächst — weil auch das Alterthum mehr die ideale Seite der Erkenntniß, als die reale entwickelt hat — Philosophie und Mathematik. Dagegen sind die eigentlichen Naturwissenschaften mehr das Produkt der modernen Bildung. In der wissenschaftlichen Bildung findet Altes und Neues seine Verbindung.

Da nicht nur eine längere Zeit, sondern auch der Eintritt in das Alter der Denkreife erfordert wird, um sich in die Geschichte, Sprache und Denkweise des Alterthumes einzuleben, so ist es für jeden, der eine wissenschaftliche Bildung erlangen will, nothwendig, den angegebenen gemeinsamen Bildungsweg wenigstens bis in das 18. Jahr zu verfolgen. Bis in dieses Alter vermag daher die gleiche Bildungsanstalt (gelehrte Schule, Lyceum, Gymnasium) sämmtliche Candidaten wissenschaftlicher Bildung aufzunehmen. Jetzt erst trennen sich die Wege. Die Einen wählen sich eine Wissenschaft, sei es aus dem Gebiete der realen oder der idealen Erkenntniß, um ihr mit allen Kräften zu dienen, auf ihren Grund zu dringen und an ihrem Ausbau zu arbeiten. Ihre natürliche Vorliebe, so wie das ihnen gewordene besondere Talent für den einen oder den andern Zweig der Wissenschaft wird die Wahl bestimmen. Die Anderen, durch Natur oder äußere Stellung mehr dem Leben und Bürgerthume zugewendet, suchen auf den Grund ihrer wissenschaftlichen Vorbildung die Tüchtigkeit für irgend einen Zweig des öffentlichen Dienstes zu bauen. Jene streben ihre Kraft nach oben, diese nach unten nützlich zu machen; jene sind Diener der Wissenschaft, diese des öffentlichen Lebens. Für alle bietet die Hochschule die Mittel und Gelegenheit, ihre Bildungszwecke zu erreichen. Zwar ist weder die beschriebene wissenschaftliche Bildung, noch der Besuch der Hochschule eine durchaus nothwendige Bedingung für Tüchtigkeit im öffentlichen Dienste — die Erfahrung hat eine solche Ansicht schon oft genug widerlegt — wie überhaupt keine Regel ohne Ausnahme ist und kein Hilfsmittel nicht auch durch ein anderes ersetzt werden kann; aber daß im Ganzen die tüchtige, zeitgemäße, umsichtige, dem Princip der erziehenden Einwirkung auf das Volk entsprechende Verwaltung des öffentlichen Dienstes wesentlich davon abhängt, daß diejenigen, welche als Lenker, Lehrer, Richter, Erzieher des Volkes (nicht blos der Unmündigen) wirken, eine ächt wissenschaftliche Bildung besitzen, lehrt Erfahrung und Ueberlegung nicht minder gewiß, weßhalb die Staatsregierung nur Dank verdient,

wenn sie für den Dienst des Staates eine solche fordert und dazu den sichern Weg durch gelehrte Schule und Hochschule vorschreibt.

§. 31. Die Realschule.

Eine merkwürdige Erscheinung unserer Zeit sind die sogenannten Realschulen. Sie haben sich als Mittelglied zwischen die Volksschule und gelehrte Schule erst in neuerer Zeit hineingedrängt. Es darf uns dieses nicht Wunder nehmen. Ueberall gelangen die Extreme, weil bei ihnen das Bedürfniß am frühesten und deutlichsten sich ausprägt, am ersten zur Entwicklung. Die Mittelstufen folgen erst später nach. Ueberhaupt aber zieht erst die große unserer Zeit eigenthümliche Arbeitstrennung auch eine größere Spaltung der Bildung nach sich. Es fragt sich indessen, ob es rathsam sei, die von selbst bestehende, nach und nach sich bildende Trennung der Stände durch die in's Maßlose und bis auf den Boden spaltende Schulgliederung zu befördern? Zwar haben wir keinen Kastenzwang mehr; aber daß es nicht schwer ist, einen Kastengeist unter den Menschen hervorzurufen und zu nähren, kann Niemanden entgehen. Worin findet aber der Kastengeist seine Nahrung? Offenbar in der bestimmten nicht zu übersteigenden Abgränzung der äußerlichen Stellung und der innern Bildung. Nun ist zwar eine solche Verschiedenheit in Stellung und Bildung ganz unvermeidlich; aber sie wird dadurch unschädlicher, daß sie nicht eher eintritt, als wenn sie nicht mehr umgangen werden kann. Je mehr die Bildung der verschiedensten Stände doch auf dem gleichen Fundamente ruht, desto weniger ist zu befürchten, daß nachherige Abweichungen den Kastengeist begünstigen. Je mehr aber die Schulen so gegliedert werden, daß sie vom ersten Anfange so sehr auseinanderweichen, daß ein späterer Uebertritt von der einen in die andere fast zur Unmöglichkeit wird, desto eher werden sich wenn nicht de jure, doch de facto Kasten bilden, und mit ihnen der Kastengeist. Man führt für diese ursprüngliche Trennung der Schulen an, daß schon der erste Unterricht mit bestimmter Beziehung auf den künftigen Beruf des Knaben ertheilt werden müsse, indem er die Vorbereitung auf denselben sei. Aber eben hierin scheint mir ein Irrthum zu liegen. Wie es keinen königlichen Weg zur Mathematik gibt, so gibt es auch keine andere Art, den künftigen Gelehrten lesen, schreiben, zählen u. dgl. zu lehren, als den künftigen Bauer. Es wäre lächerlich, diese Elemente bei dem sechsjährigen Kinde schon in bestimmte Beziehung zu seiner künftigen (gehofften) Gelehrsamkeit bringen, und unverantwortlich, an das Kind der Volksschule im Unterrichte dieser Gegenstände weniger Mühe und Methode rücken zu wollen. Beruft man sich auf die Langsamkeit, mit welcher in vielen Volksschulen diese Fertigkeiten erlernt werden, so trifft das nur den noch unvollkommenen Zustand der Volksschule, und kann nur auffordern, denselben (durch Verminderung der übergroßen Schülerzahl, Anstellung tüchtiger Lehrer 2c.) zu verbessern, nicht aber dieselbe ihrem Schicksale zu überlassen und ausschließlich für eine bevorzugte Klasse zu sorgen. Doch nicht nur die Gefahr, den Kastengeist zu nähren, sondern auch ein unberechenbarer Schaden für die höhere Berufsbildung selbst und folglich für den ganzen Staat und die Wissenschaft erwächst aus einer allzufrühen Trennung der Bildungsstätten und Verschiedenheit des Bildungsganges zwischen Volksschule und gelehrter oder Realschule, wodurch die Kluft der Stände faktisch unübersteiglich wird. Denn dadurch wird die Entscheidung über den künftigen Lebensberuf, welche nicht selten noch im zwölften Lebensjahre schwierig und zweifelhaft ist,

bis in's 6. oder 5. Jahr, wo sie noch völlig unsicher ist, vorgerückt. Es ist schwer zu bestimmen, ob durch den Verlust vieler tüchtiger Kräfte, welche dadurch von Anfang der höheren Berufsbildung entzogen werden, oder durch die vielen Unfähigen, welche auf solche Weise dem Staatsdienste ohne inneren Beruf aufgedrungen werden, dem Staate ein größerer Schaden erwachse. Freistellen in Gymnasien für einzelne Talente der Volksklassen können nicht ausreichen, wenn der Bildungsgang von vorne herein so verschieden angelegt wird, daß in späteren Jahren, wo vielleicht erst das Talent sich entschieden kund gibt, ein Uebertritt nicht mehr leicht möglich, und wenn er geschieht, nicht mehr von dem erwünschten Erfolge ist. Eine bedeutende Verirrung aber ist es, wenn man, wie Curtmann [1]), die Forderung, jedem Stande seine eigene Elementarschule zu geben, damit zu begründen sucht, daß „man ja auch im Theater und allenthalben je nach der Zahlung Logen-, Parterre- und Gallerie-Plätze anweise." Denn das Theater und andere Dinge, die bezahlt werden, sind nicht jedem nothwendig. Hat er kein Geld dazu, so ist es auch kein Unglück, wenn er es nie zu sehen bekommt. Auch bekommt der Zuschauer auf der Gallerie das Gleiche zu sehen, wie der in der Loge; man macht dem Letzteren nichts Besonderes, sondern nur das Sehen etwas bequemer. [2]) Hier aber handelt es sich von einer Verschiedenheit in der Behandlung des Elementarunterrichtes, welche die Bildung der Reicheren sachlich und formal bevorzugen würde. Und doch ist die gleiche Elementarbildung jedem Kinde, dem des Bettlers wie dem des Ministers, gleich unentbehrlich, und das Interesse der Gesammtbildung erfordert, daß sie für alle Mitglieder des Staates auf gleicher Grundlage ruhe, damit die Kluft zwischen den Ständen nicht größer, als nöthig, werde. Das Interesse der Bildung fordert nicht Scheidung, wie Curtmann glaubt, sondern Zusammenhalten, so lange sich weder die Bildungsstoffe, noch die Talente naturgemäß scheiden. Dies ist aber wenigstens vor Ablauf der ersten 2, 3 Schuljahre nicht der Fall. Nur schädliche Verfrühung konnte in die Gelehrtenschulen vor dem neunten oder zehnten Jahre den Unterricht in der lateinischen Grammatik einführen. Unsere Zeit scheint den Irrthum einzusehen und ihn — wenn auch nur zögernd — verlassen zu wollen. Meine Ansicht ist also, daß man alle Elementarklassen der Volksschule zuweisen sollte, mindestens für die zwei bis drei ersten Schuljahre. Nicht darauf lege ich einen hohen Werth, daß das reiche oder vornehme Kind neben dem armen und niedrigen sitze — wiewohl auch das nicht ohne Nutzen sein mag — sondern daß die Gesammtbildung aller Bürger die gleiche Grundlage habe, und bei allen ohne Unterschied dieser Grund nach gleichen Principien gelegt werde. Dies kann aber vollständig nur durch gemeinsamen Unterricht erzielt werden. In diesem Falle wird die Volksbildung bei aller Verschiedenheit der Stufen und Grade innere Einheit haben, wodurch dem Kastengeist gesteuert und den Männern der Wissenschaft die Volksthümlichkeit erhalten wird, da auch die höchstgeschossenen Zweige ihre Herkunft vom gemeinsamen Stamme nicht verleugnen können. Ausdrücklich verwahre ich mich jedoch, als hätte ich die Elementarklassen der Volksschule, wie sie sich jetzt noch fast allenthalben finden, im Auge. Sie leiden nicht nur, wie die Volksschule überhaupt, an Ueberfüllung — die in der Elementarklasse am unerträglichsten ist — sondern es arbeiten auch an ihr, obgleich sie aner-

---

[1]) S. dessen Schrift: die Schule und das Leben, 2te Aufl. 1847. S. 177.

[2]) Diesem Vorzuge gleicht also höchstens der des Reicheren, daß er sein Kind bei schlechtem Wetter zur Schule fahren lassen kann, während der Arme zu Fuß gehen muß.

kanntermaßen das schwierigste Bildungsfeld ist, in der Regel die jüngsten, unerfahrensten Lehrer. Auch ist ihr Lehrplan nach Stoff und Methode leider! noch am unklarsten und principlosesten. Unter solchen Umständen ist es gewiß sehr natürlich, daß die Elementarklassen der Gelehrtenschulen, welche diese Mängel größtentheils vermeiden, in der Regel mehr und Besseres leisten, als die Elementarklassen der Volksschule. So lange die Verhältnisse der Art sind und der Staat nicht zu einer gründlichen Besserung bewogen werden kann, bleibt es freilich für den, der die Mittel dazu besitzt, eine erlaubte Selbsthülfe, bessere Schulanstalten aufzusuchen. Richte man aber die letzteren ebenfalls zweckmäßiger ein, d. h. bestimme man die Zahl der Schüler für einen Elementarlehrer auf höchstens 40, wähle man einen reiferen, bewährten (wenn gleich noch jungen) Lehrer und besolde ihn angemessen, und gründe man endlich den Lehrplan dieser Klassen auf natur- und sachgemäße Principien, so wird kein Vater Bedenken tragen, sein Kind in diese Elementarklasse zu schicken, und die Volksschule wird von dem Besuche der Kinder der höheren Stände obendrein reinen Gewinn ziehen. Nach dieser Ansicht versteht es sich von selbst, daß ich auch für die Realschule keine andere Elementarklasse wünsche, als die der Volksschule. Damit stimmt die schon jetzt häufige Praxis überein, die Schüler von Gelehrten- und Realschulen eine gemeinsame Elementarklasse besuchen zu lassen.

Es fragt sich aber nun, mit welchem Rechte überhaupt die Realschule Anspruch machen kann, als wesentliches Glied im Schulorganismus betrachtet und geachtet zu werden. Ihre Berechtigung liegt in dem oben angedeuteten Verhältniß der gelehrten Bildung zur Geschichte und alten Litteratur. Der Weg zu dieser Bildung über Athen und Rom, unerläßlich demjenigen, der aus der Quelle selbst schöpfen will und muß, ist nicht Jedermann's Sache. Gleichwohl können in unseren Tagen auch diejenigen, welche aus den geschichtlichen Ueberlieferungen zu schöpfen und dieselben fortzupflanzen nicht berufen sind, wenn sie auch nur den zeitigen Anforderungen an eine umfassendere, weiterstrebende Gewerbsthätigkeit entsprechen wollen, der wissenschaftlichen Bildung nicht ganz entbehren. Sollte es für diese keinen andern Weg, als über Griechenland und Latium geben? Es gibt auch eine neuere Bildung, die, obschon gesättigt und getränkt von der Vorzeit, doch auf eigenen Füßen steht. Ihre Quellen fließen noch, ihre Geschichte ist noch nicht geschlossen. Daher führen nicht todte, sondern lebende Sprachen zu ihren Quellen. Eigenthümlich ist ihr, daß sie namentlich die reale Erkenntnißseite in weit höherem Grade und mit weit tieferer, selbstständiger Begründung gebildet hat. Ihre Grundlage bilden also die Sprachen der gebildetsten Völker der Neuzeit und die Naturwissenschaften, besonders in ihrer Beziehung und Anwendung auf Technologie und Industrie. Hieraus ergibt sich die Aufgabe der Realschule und ihre Berechtigung und Stellung im Schulorganismus. Sie soll diejenigen, welchen vermöge ihres Lebensberufes die Aneignung der neuen wissenschaftlichen Bildung Bedürfniß ist, theils dazu vorbereiten, theils auf dem nächsten Wege dazu führen. Da gerade in Betreff der Naturwissenschaften und (theilweise) der Künste und Gewerbe das Alterthum unendlich hinter unserer Zeit zurück steht, so wäre für diese Klasse von Schülern der gelehrte Bildungsgang theils ein Umweg, theils würde er gar nicht zum Ziele führen. Als begründende und die Anwendung vermittelnde Hilfswissenschaft reiht sich den Naturwissenschaften die Mathematik (die reine und angewandte), so wie die Zeichenkunst an. Daher sind die wesentlichen Unterrichtsfächer der Realschule: Neuere Sprachen (Französisch und Englisch), Naturwissenschaften (Naturgeschichte, Erdbeschreibung, Physik und Chemie), Technologie, Mathematik (Arithmetik, Algebra, Geometrie — ebene und körperliche)

und Zeichnen (freie Handzeichnung und geometrisches Zeichnen). Von der Geschichte gehört in die Realschule als solcher hauptsächlich die neuere, die ältere kann natürlich nicht ganz entbehrt, aber jedenfalls in geringerem Umfange und mit weniger tiefer Begründung vorgetragen werden. Uebrigens sollte die Geschichte sowohl in Real- als Gelehrtenschule vorzugsweise als Bildungs- (Cultur-) Geschichte behandelt werden. Es versteht sich indessen von selbst, daß die Realschule die idealen und formalen Zwecke auch nicht vernachlässigen darf, mithin auch Religion, Muttersprache (Sprachlehre, Styllehre, Onomatik, Orthographie, Kalligraphie) und Gesangübung aufnehmen und lehren wird.

Die Realschule hat ihre Schüler bis in das Alter zu behalten, wo die Wahl des speciellen Berufes die Abschließung der allgemeinen Vorbildung und den Eintritt in eine besondere Berufsschule nöthig macht. Denn die Realschule hat mit der Gelehrtenschule das gemein, daß sie nur eine grundlegende Bildungsstätte ist. Wie daher auf die Gelehrtenschule die Hochschule folgt, so muß auf die Realschule irgend eine specielle Berufsschule oder die polytechnische Schule folgen. Letztere ist die Hochschule für die Realschüler.

Da die Realschulbildung ein kürzeres Ziel und einen kürzeren Weg dahin hat, als die Gelehrtenschule, so dürfte es hinreichen, sie in der Regel bis zum 16.—17. Jahre zu erstrecken. Werden sodann noch 3 Jahre für einen weiteren Besuch einer Berufsschule angenommen, so ist der Schüler im 19.—20. Jahre da angekommen, wo der Zögling der Gelehrtenschule etwa im 22sten steht. Die Realschule selbst umfaßt nach Abzug der Elementarklasse (s. oben) acht Jahre (8—16, oder 9—17). Diese zerfallen auf ähnliche Weise und aus ähnlichen Gründen wie die Volksschule in zwei gleiche Hälften, (vom 8.—12. oder 9.—13. und 12.—16. oder 13.—17.) wovon die erste die niedere, die zweite die höhere oder Oberrealschule genannt werden kann. Daß aber noch in den meisten Fällen beide Anstalten getrennt sind, ja nicht selten alles inneren und äußeren Zusammenhanges entbehren, ist nur ein Beleg dafür, daß selbst da, wo man ihr Bedürfniß gefühlt hat, noch viel Unklarheit über das, was sie wollen und sollen, herrscht. Ebenso ist die gewöhnliche Abtheilung der Realschule in die niedere bis zum 14. und in die höhere vom 14.—16. Jahre wohl nur eine Folge des äußerlichen Umstandes, daß das 14. Jahr der Confirmationstermin und die gewöhnliche Entlassungszeit aus der Volksschule und niederen Gelehrtenschule ist. Da aber, wie bereits bemerkt, das 14. Jahr für die Confirmation selbst unglücklich gewählt ist, so kann es nicht zu billigen sein, von diesem Irrthum auch die Abtheilung, folglich den Schulplan für die Realschule beherrschen und verhunzen zu lassen. So wie die Einrichtung jetzt besteht, erscheint die Ober-Realschule (die meist nur eine Ober-Realklasse ist) nur als ein angeflickter Anhang, nicht als organischer Fortsatz und Vollendung. Endlich zeugt die hie und da gemachte Forderung, daß die Realschule auch die lateinische Sprache unter ihre Unterrichtsfächer aufnehmen solle, theils von Unklarheit des Begriffes von Realschule, theils von der Mangelhaftigkeit und Unsicherheit des Unterrichtes in den lebenden Sprachen in den Realschulen. Denn wo die der Realschule eigenthümlich zugehörigen lebenden Sprachen in ihrer Bildungskraft richtig erkannt und als Bildungsmittel zweckmäßig ausgebeutet werden, da fällt das Bedürfniß einer alten todten Sprache nicht nur von selbst hinweg, sondern es leuchtet auch die Ungehörigkeit des klassischen Studiums für die Aufgabe der Realschule von selbst ein.

§. 32. Die Bürgerschule. Stadt- und Landschulen.

Den aufgezählten Gliedern des Schulorganismus, deren Berechtigung nachgewiesen wurde, hat man je und je weitere beigezählt. Unsere Zeit ist überhaupt mehr für's Spalten als für's Zusammenhalten, wiewohl letzteres nachgerade wichtiger wäre. Willkürliche Vermehrung oder Verminderung der Bildungsanstalten beweist aber nur den Mangel an klarer Einsicht in das Wesen und die Aufgabe der Schule und zerstört die Einheit in dem Organismus der Schule, anstatt ihn zu vervollständigen.

Dahin rechne ich das Verlangen nach sog. höheren Bürgerschulen [1]), so wie die verlangte principielle Trennung der Stadt- und Landschulen.

Was sollen Bürgerschulen sein? Man mag sie fassen, wie man will, so fallen sie entweder mit dem zweiten oben besprochenen Cursus der Volksschule oder mit der Realschule zusammen. Denn es gibt nur zwei Klassen von Schülern, welche — und auch diese erst nach der Elementarklasse — eine ganz verschiedene Bildungsrichtung nehmen, wozu sie in verschiedenen Anstalten gebildet werden müssen: diejenigen, welche eine wissenschaftliche Bildung erhalten sollen, und die, welche sich mit allgemeiner Entwicklung ihrer Geistesvermögen und mit Aneignung der im bürgerlichen Leben allgemein erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten begnügen wollen und müssen. Die ersteren trennen sich in zwei Parallelanstalten — die lateinische und die Realschule — nach der Verschiedenheit der klassischen und der modernen Wissenschaft. Die letzteren aber — die Schüler der Volksschule — haben alle Ein Ziel und Einen Gang. Denn Beides ist einzig theils auf die allgemein menschliche Anlage und Bestimmung, theils auf die allgemeine und nationale Bildungsstufe gebaut. Daß man aber — wie billig und natürlich — in den Schulanstalten der einzelnen Provinzen, Städte und Dörfer in Stoff, Umfang, Begründung und Lehrform die besonderen örtlichen und landschaftlichen Verhältnisse, die gegebene Schulzeit, endlich den wahrscheinlichen künftigen Beruf der Schüler berücksichtigt, begründet noch nicht die Aufstellung eines neuen Mittelgliedes in der Schulorganisation. Es kann z. B. in einer größeren Gewerbsstadt zweckmäßig sein, einige wöchentliche Stunden in der Volksschule dem Unterricht in der Technologie zu widmen, ohne daß dadurch die Schule aufhört, Volksschule zu sein, so wenig als wenn in einer Dorfschule aus Mangel an Zeit ein Unterrichtsfach hinweggelassen oder abgekürzt wird, oder wenn aus Mangel an Lehrkräften einer Klasse die doppelte Zahl Schüler zugewiesen werden muß; die einzelnen Berufsschulen aber (z. B. Militärschule, Gewerbsschule, Kunstschule 2c.), ferner die Schulen, in welchen ein bestimmter Zweig des Unterrichtes ausschließlich getrieben (wie die Singschule, Zeichenschule, Schreibschule 2c.) sind theils bloße Ergänzungen der Volks-, Real- und Gelehrtenschule, theils weitere Zweige und Ausläufer dieser 3 Hauptäste des Volksbildungsstammes. Woher denn aber doch das Verlangen nach einer Trennung der Volksschule in höhere und niedere? Seien wir aufrichtig. Wo es nicht Kastengelüste sind, ist es wenigstens der Wunsch,

---

[1]) Mit Bedauern ist auch zu bemerken, daß wir Deutsche in der Wahl der Benennungen oft so unglücklich sind, selbst wenn wir einmal so glücklich sein sollten, nur eine und nicht gleich mehrere gleich unpassende zu haben. Sollte aber einmal in allen 38 Bundesstaaten das Verlangen nach einer neuen Anstalt gleichzeitig erwachen, so könnte es leicht geschehen, daß sie in jedem Staate einen anderen Namen erhielte.

für die Kinder der Bemittelten (der beourgoisie) eine bessere Schule zu haben, als die gewöhnliche Volksschule. Mit dieser glaubt man nichts anfangen zu können. Man überläßt sie also ihrem Schicksale und verlangt vom Staate, er soll der bezeichneten Klasse bessere Schulen anschaffen. Nun gut, so theile man nicht in niedere und höhere, sondern in schlechte und bessere ein!

Ebenso wenig vermag ich eine principmäßige Unterscheidung zwischen Stadt- und Landschulen gutzuheißen. Es ist wahr, daß an manchen Orten — nicht an allen — ein wesentlicher Unterschied faktisch besteht. Armuth und Unwissenheit, Geistesträgheit und materielles Interesse bringen auf dem Lande hie und da eine Gleichgiltigkeit gegen Geistesbildung hervor, welche den Dorfbewohner auf einer bedeutend niedrigeren Stufe als die Stadtbewohner erscheinen läßt, und die Schule zur möglichsten Beschränkung ihrer Aufgabe zu berechtigen scheint. Aber auch nur scheint. Denn in Wahrheit haben solche Gemeinden nur um so nöthiger, daß sie mittelst eines gründlichen, nach Form und Umfang genügenden Unterrichtes auf diejenige Stufe der geistigen Bildung, welche ihnen zu ihrem Nachtheile abgeht, gehoben und ihren vorgeschrittenen Nachbarn in der Stadt näher gebracht werden. Gerade solche Gemeinden bedürfen die tüchtigsten Lehrer, gerade ihnen darf ein Abbrechen an der Schulzeit und an dem Schulziele am wenigsten gestattet werden. Die Idee einer Unterscheidung der Schullehrer in Stadt- und Landschullehrer und in Folge davon der Errichtung besonderer Seminarien für Land und Stadt, welche jenem Zurückbleiben des Landes gegen die Stadt in menschlicher Bildung einen unauslöschlichen Charakter aufdrücken und die Kluft zwischen der Bildung des Bauernstandes und des Städters noch mehr vergrößern, dem Dorfe ein für allemal die geringeren Lehrerkräfte zuweisen würde, gehört daher gewiß zu den unglücklichsten, welche unsere Fortschritte verlangende und Rückschritte begünstigende Zeit ausgeheckt hat. Wo eine solche Idee mit Bewußtsein begünstigt wird, da wird der schnödeste Verrath an Land, Zeit und Humanität begangen. Wollen wir denn das Volk noch tiefer herabstellen, als es leider! schon steht? Wollen wir die Klassen des niederen Volkes dazu verdammen, in der Theilnahme an dem unveräußerlichen Gemeingute der Menschheit, der allgemeinen Schulbildung, ewig zurückzustehen hinter denen, die Ihresgleichen sind und nur die Stadtmauern voraushaben? Das hieße fürwahr für die der geistigen Erhebung bedürftigsten Kinder des Staates stiefmütterlich sorgen. — Ich sagte oben mit Bedacht „principmäßige Unterscheidung". Denn es versteht sich von selbst, daß, wenn gewisse Unterrichtsfächer in den Stadtschulen von besonderen Berufsbedürfnissen der Stadtbewohner erfordert werden, darum diese Fächer für Dorfschulen, welche dieselben nicht bedürfen, nicht auch oder doch nicht in demselben Umfange gefordert werden wollen. Hier muß nach Zeit und äußeren Umständen manche Verschiedenheit von selbst eintreten. Derselbe Unterschied kann ja auch zwischen zwei Dorfschulen oder zwei Stadtschulen eintreten.

§. 33. Unterricht und Uebung. Formaler und materialer Zweck,

Wenden wir uns zur innern Organisation der Schule, so haben wir dem doppelten Zwecke der Schule gemäß zwei Punkte zu betrachten: die Unterweisung und die Schulzucht.

Der erste Zweck in der Schule ist Bildung der Erkenntnißseite im Kinde, das Mittel dazu im Allgemeinen Unterweisung. Der Gegenstand (Objekt) der Unterweisung ist der Lehrstoff, die Art der Unterweisung die Lehrweise (im

weitesten Sinne Methode). Der Lehrstoff bestimmt sich für jede Schule nach ihrem materialen und formalen Bildungszwecke. Derselbe ist für die Volksschule, Realschule, Gelehrtenschule oben angegeben worden. Die Lehrweise zerfällt in Unterricht und Uebung. Unterricht [1]) ist die Anleitung, die der Schüler erhält, die Wahrheit gewisser Vorstellungen einzusehen oder mit Hilfe des Lehrers zu finden. Uebung ist die Anweisung, durch öftere Wiederholung oder selbstthätige Anwendung des Gelernten eine Fertigkeit zu erlangen. Jeder Lehrstoff bietet für Unterricht und Uebung eine Seite dar. Daher gibt es einen Leseunterricht und Leseübung, Schreibunterricht und Schreibübung, Sprachunterricht und Sprachübung ꝛc. Doch eignet sich ein Gegenstand (z. B. Religion und Realien) mehr für den Unterricht, andere erfordern mehr Uebung (z. B. Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen ꝛc.). Letztere werden aus diesem Grunde vorzugsweise Fertigkeiten genannt. Da aber keine Fertigkeit blos durch mechanisches Nachmachen und Wiederholen gewonnen werden soll, indem jede auf Gründen und Vorstellungen beruht, die vom Schüler erkannt werden sollen, damit er auch an diesen Fertigkeiten denken lerne und sie mit Bewußtsein der Gründe ausübe, so darf bei keiner der Unterricht fehlen. Im andern Falle wäre das Erlernen derselben nur eine des Menschen unter allen Umständen unwürdige Abrichtung (Dressur). Es gibt — wie gesagt — keinen reinen Uebungs- und keinen reinen Unterrichtsgegenstand. Religion könnte noch am meisten als bloßer Unterrichtsgegenstand erscheinen. Allein auch hier bildet das religiöse Memoriren, d. h. das wörtliche Einprägen der kirchlichen und biblischen Lehren ein umfangreiches Gebiet für die Uebung.

Der Zweck des Unterrichtes ist zweifach, nämlich material: Einführung in einem bestimmten Erkenntnißkreis, formal: Kraftbildung. Beide dürfen nicht getrennt, keiner darf einseitig befördert werden. Zwar liegt es in der Natur der Sache, daß sie gar nicht völlig getrennt werden können. Denn an was soll die Kraft gebildet werden, wenn nicht an einem bestimmten Erkenntnißstoffe? Und wie kann eine Reihe von Erkenntnissen dem Schüler auf gründliche Weise mitgetheilt werden, ohne daß dadurch seine geistige Kraft zunähme? Allein es kann dennoch der eine Zweck zum Schaden des andern auf einseitige Weise begünstigt werden. Es ist also nöthig, daß beide in ihrem Werthe und gegenseitigen Verhältnisse richtig aufgefaßt und hienach verbunden werden. Das wahrhaft Menschliche oder wenn man lieber will Göttliche im Menschen liegt in dem Bewußtsein seiner Selbst nach seinem Verhältnisse zu Gott und Welt und in der freien diesem Selbstbewußtsein entsprechenden Selbstbestimmung, kürzer: in der freien selbstbewußten Geistesthätigkeit. Dieses Selbstbewußtsein zu entwickeln und auf diejenige Höhe zu erheben, wo es die feste, ächt menschliche Unterlage der freien sittlichen Selbstbestimmung bilden kann, ist daher unstreitig die wichtigste, höchste Aufgabe des Unterrichtes. Dies entspricht zunächst dem formalen Unterrichtszwecke. Denn die Kraftbildung ist nichts Anderes, als das Sichselbstbewußtwerden jedes geistigen Vermögens, auf daß jedes zum allgemeinen menschlichen Selbstbewußtsein und zur sittlichen Selbstbestimmung im richtigen Verhältnisse beizutragen vermöge. Insofern ist der formale Unterrichtszweck der erste, wichtigste. Wo er nicht erreicht wird, hat der Unterricht nur einen sehr geringen Werth, nämlich den, daß er dem Menschen eine gewisse, aber sehr beschränkte und einseitige Brauchbarkeit für die Zwecke des bürgerlichen Lebens

---

[1]) Unterrichten heißt der Ableitung nach: dem Geiste des Schülers eine solche Richtung geben, daß ihm in dieser Richtung die Wahrheit einer Vorstellung einleuchten, eine beabsichtigte Erkenntniß zum Bewußtsein kommen muß.

zu verleihen vermag. Beschränkt und einseitig ist selbst diese Brauchbarkeit aus dem Grunde, weil nur die formale Bildung befähigt, auch das geringste Geschäft mit Ueberlegung, folglich mit zunehmender Vollkommenheit zu verrichten. Jeder selbstthätige Fortschritt in der Betreibung eines Berufes hängt nicht sowohl von materialem Kenntnißreichthum, als von dem Maße der formalen Geistesbildung ab. Indessen soll dadurch dem materialen Zwecke des Unterrichts weder sein Werth, noch der Einfluß, der ihm gebührt, geschmälert werden. Bei der Wahl des Unterrichtsstoffes hat der materiale Zweck die erste Stimme; denn es fragt sich vor allem: welche Kenntnisse sind dem Schüler unentbehrlich? Von dem, was der Beruf und das bürgerliche Leben als nothwendig für den Schüler bezeichnet, darf der Schulplan nichts streichen, mag es dem formalen Bildungszwecke viel oder wenig dienen. Ist aber die Wahl der Unterrichtsgegenstände vom materialen Standpunkte geschehen, so hat der formale Zweck sich geltend zu machen in der Prüfung des formalen Bildungsgehaltes dieses Lehrstoffes und Ergänzung desselben durch weitere Gegenstände, so weit es der Zweck der formalen Bildung erfordert. Was das in der Schule zu erreichende Unterrichtsziel betrifft, so wird in denjenigen Fächern, welche von dem materialen Interesse geboten wurden, das extensive Ziel (der Umfang) ebenfalls von letzterem zu bestimmen sein. Das intensive Ziel (die Tiefe) dagegen hängt nur theilweise vom materialen Zweck des Unterrichtes, vorzugsweise aber vom formalen ab. In denjenigen Fächern, welche vorzugsweise oder ausschließlich dem formalen Zwecke dienen, richtet sich die Bestimmung sowohl des extensiven als des intensiven Zieles nach diesem.

Folgende Beispiele mögen diese Sätze erläutern. Lesen und Schreiben sind Fertigkeiten, welche auf der gegenwärtigen Zeitbildungsstufe kein Bürger eines civilisirten Staates entbehren kann. Sie sind jedoch von sehr untergeordnetem formalen Werthe, wenn man ihnen nicht durch methodische Künsteleien einen solchen geben will, der an sich nicht in ihnen liegt, was nicht zu billigen ist. Das extensive Ziel dieses Unterrichtes, d. h. der Grad der Sicherheit, Fertigkeit, kurz der Vollkommenheit im Lesen und Schreiben, so wie ob es auf eine Schriftart oder auf mehrere und auf welche es erstreckt werden solle, wird also lediglich nach dem Bedürfnisse des Gebrauches bemessen werden müssen. Aus diesem Grunde bleibt für die Volksschule das deklamatorische Lesen, das Schreiben mit Fraktur- oder Canzleischrift u. dgl. billig weg. Hinsichtlich des intensiven Zieles, d. h. der Frage, wie tief der Schüler in die Gründe des Lerngegenstandes, also in unserm Beispiele des Lesens und Schreibens eingeführt werden solle, hat man, wie schon bemerkt, nicht mehr Bildungsstoff hineinzulegen, als darin liegt, sondern lediglich zu berücksichtigen, was der materiale Zweck erfordert, d. h. was zur leichteren, schnelleren und sicheren Erreichung desselben dient. Nach diesem Grundsatze wird man das Kind weder mit der Analyse sämmtlicher Artikulationen in die einzelnen Stellungen und Bewegungen der Sprachwerkzeuge quälen [1]), noch sich selbst abquälen, ihnen die Buchstabenformen als (Zerr)-Bilder der zur Hervorbringung der entsprechenden Sprachlaute erforderlichen Mundstellungen erscheinen zu lassen [2]). Man wird vielmehr die einfachste, am kürzesten zum (materialen) Ziele führende Unterrichtsweise

---

[1]) Wie Krug in seiner „Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und schreiben zu lehren, Leipzig 1808" thut.

[2]) Wie Graser in seiner „Elementarschule für's Leben, Bd. I. Aufl. 4. 1839" zu thun sich bemüht.

wählen. Damit ist aber einer blos mechanischen Lese-Lehrart keineswegs das Wort gesprochen, vielmehr ist eine solche, wenn sie auch nicht der formalen Bildung gerade entgegenarbeitete und schon deßwegen verwerflich wäre, durch das eben Gesagte von selbst ausgeschlossen. Denn der mechanische Weg ist weder der kürzeste, noch der sicherste und nachhaltigste. Dagegen überwiegt beim Rechenunterrichte, so groß auch der materiale Nutzen des Rechnens für jeden Menschen ist, der formale Werth. Daher hat der arithmetische Unterricht in der Volksschule sowohl in extensiver als intensiver Hinsicht das vom materialen Zweck gesteckte Ziel zu überschreiten. Wie könnte es gebilligt werden, wenn z. B. unter dem Vorwande, der Schüler der Volksschule komme nie in den Fall, mit Hunderttausenden zu rechnen, die Zahlenoperationen auf 4—5 Stellen beschränkt würden! Wer dürfte sich im Kopfrechenunterrichte damit begnügen, die Kinder dahin zu bringen, daß sie die Rechenaufgaben, die bei Kauf und Verkauf auf dem Markte und im Krämerladen vorkommen, mit Fertigkeit zu lösen im Stande seien! Zu solchem Zwecke wäre ein sogenannter Faullenzer sicherer und zeitersparender. Nur der formale Nutzen ist es, was dem Kopfrechnen einen so großen Werth gibt, wodurch es in der Schule dem Tafelrechnen weit vorgeht. — Ein Beispiel endlich, wie beide Gebiete, des materialen und formalen Bildungszweckes, zusammenfallen können, gibt derjenige Theil des Religionsunterrichtes, der sich mit der Bekanntmachung des Inhaltes der natürlichen und der geoffenbarten Religion (systematische Religionslehre) beschäftigt. Denn hier ist die formale Forderung ein wesentlicher Bestandtheil der materialen, indem eine bloße historische Kenntniß der Religionswahrheiten dem materialen Zwecke des Religionsunterrichtes ebenso wenig entspricht, als dem formalen; vielmehr der materiale Zweck um so vollständiger erreicht wird, je mehr es der formale wird.

§. 34. Der Lehrplan. Lehrstoff, Lehrziel, Lehrzeit.

Zur sicheren Erreichung dieser Unterrichtszwecke bedarf es vor allem eines Lehrplanes. Durch ihn soll Ordnung und Einheit in den ganzen Unterricht, Klarheit und Bestimmtheit in jede einzelne Lehr- und Lernthätigkeit gebracht werden. Er hat, indem er jeder Kraft und jedem Mittel die rechte Stelle und Wirksamkeit anweist, die Uebereinstimmung und Zusammenwirkung aller zu erzielen. Denn die Thätigkeit, worauf der Erfolg des Unterrichtes beruht, ist eine zusammengesetzte. Nur dadurch, daß jeder der Faktoren in die ihm gebührende Mitwirkung gezogen wird, kann das Produkt ohne Fehler herauskommen. Diese Kräfte und Mittel sind nicht überall die gleichen. Daher bedarf jede Schule eines eigenen, ihren Verhältnissen angepaßten Lehrplanes. Ein zweckmäßiger Lehrplan muß so individuell sein, daß er nur derjenigen Schule, für die er bestimmt wurde, paßt, wie ein gutes Kleid nur dem, dem es angemessen wurde. Ein solcher Lehrplan gibt zugleich ein treues Bild von der Beschaffenheit, den äußeren und inneren Verhältnissen der Schule, vorausgesetzt, daß er eine Wahrheit ist und nicht blos auf dem Papier besteht.

Dessenungeachtet gibt es auch einen allgemeinen Lehrplan für jede der erwähnten Schulgattungen. Denn die Schulen gleicher Gattung theilen mit einander, eben weil sie zu einerlei Gattung gehören, den allgemeinen Bildungszweck und gewisse Unterrichtskräfte und Mittel. Der besondere Lehrplan jeder einzelnen Schule ist alsdann als eine specielle Anwendung des allgemeinen Lehrplanes auf die besonderen Verhältnisse einer Schule zu betrachten.

Die allgemeinen Kräfte und Mittel, welche in jeder Schule bei der Entwerfung des Lehrplanes in Betracht kommen, sind der Unterrichtsstoff, die Unterrichtszeit, die Thätigkeit des Lehrers, die Thätigkeit der Schüler und die Unterrichtsmittel.

Vom Unterrichtsstoffe war schon einmal die Rede. Er ist durch die wesentliche Bestimmung jeder Schulgattung (Volksschule, Realschule, Gelehrtenschule) gegeben. Der allgemeine Lehrplan darf nichts dazu und nichts davon thun. Jede einzelne Schule muß trachten, den ihrer Gattung zukommenden Stoff ohne Ausnahme in sich aufzunehmen. Thut sie das nicht, so entfernt sie sich von ihrer Bestimmung, und ist keine reine, vollständige Schule ihrer Art. Sie wird zum Zwitter. Ist sie durch äußere, nicht zu überwindende Umstände zu Weglassungen gezwungen, so ist sie, da sie hinter ihrer Zeit zurückbleibt, zu beklagen, und es sind die Schulleiter, soferne sie nicht alles zur Beseitigung des Mißstandes aufbieten, anzuklagen; gehen diese Weglassungen von der Willkür oder Unfähigkeit des Lehrers aus, so ist derselbe durch einen willigeren oder fähigeren zu ersetzen; denn der Lehrer ist um der Schule willen da, nicht umgekehrt. Die Schule darf in ihrem Wesen durch den Lehrer nicht leiden. Der allgemeine Lehrplan hat also den Unterrichtsstoff zu nehmen, wie er durch das Wesen der Schule gegeben ist. Zwar hat man an einigen Orten die Unterrichtsgegenstände in nothwendige und wünschenswerthe getheilt [1]). Allein wenn dadurch die letzteren gewissermaßen als ein opus supererogativum (überflüssiges Werk) bezeichnet werden sollen, so ist diese Eintheilung, namentlich in Anwendung auf die Volksschule durchaus unstatthaft. In der Volksschule soll nichts vorkommen, als das Nothwendige. Nothwendig aber ist alles, was unmittelbar aus dem Wesen der Volksschule folgt, ohne was also die Volksschule ihre eigentliche ursprüngliche Aufgabe nicht vollständig zu lösen vermöchte. Wollte man über diesen Kreis hinausgehen, so könnte man allerdings noch manchen weiteren Wissenszweig für wünschenswerth erklären. Aber wo wäre die Gränze? Was wäre nicht wünschenswerth? Indessen kommt der seiner Aufgabe klar bewußte und derselben gewachsene Lehrer wohl gar nicht in die Versuchung einer solchen Gränzüberschreitung. Denn das eigenthümliche Gebiet der Volksschule ist so groß und umfassend, daß es die ganze Kraft des Lehrers und die ganze gegebene Zeit in Anspruch nimmt, so daß vor der Sorge für das Nothwendige die Frage nach dem etwa noch außerdem Wünschenswerthen völlig verschwindet.

Wenn aber die Eintheilung der Unterrichtsgegenstände in nothwendige und wünschenswerthe schon an sich für unstatthaft und unpraktisch erklärt werden muß, so erscheint sie in einem noch ungünstigeren Lichte, wenn man vernimmt, welche Unterrichtsfächer zu jener und dieser Klasse gezählt werden. Denn man überzeugt sich leicht, daß gerade die wichtigsten Fächer der Volksschule in die Klasse der (nur) wünschenswerthen Gegenstände gesetzt werden, woraus sich ergeben dürfte, daß diese Eintheilung weder aus dem Begriffe der Schule geschöpft, noch im wahren Interesse derselben gemacht, sondern lediglich als eine Concession an verwahrloste Schulanstalten und unfähige Lehrer zu betrachten ist. Wir finden nämlich, daß bei dieser Eintheilung außer Religion, Muttersprache und Arithmetik nur noch die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Singens für nothwendige Unterrichtsgegenstände der Volksschule erklärt werden, während die Weltkunde in allen ihren einzelnen Zweigen (Erdbe-

---

[1]) So in Bayern. S. Jacobi: Teutsche Schulmethodik Thl. 1. Aufl. 2. 1841. S. 86 f. Annehmbarer noch ist die im Großherzogthum Hessen beliebte Eintheilung in unbedingt und bedingt nothwendige Unterrichtsgegenstände.

schreibung, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre) nur für das Wünschenswerthe gilt. [1]) Eine richtige Würdigung der Aufgabe der Volksschule lehrt aber, daß die Kenntniß des Menschen, seines Wohnplatzes und der ganzen ihn umgebenden Natur nicht minder wesentlich in den Kreis der Volksschule gehört, als die genannten als nothwendig bezeichneten Gegenstände, ja noch vor den genannten Fertigkeiten eine Stelle darin verdienen. Denn Lesen, Schreiben, selbst die Sprache sind nur Hilfskenntnisse zur leichteren und sicheren Aneignung des dem Volksschüler Wissensnöthigen; aber Gott, Natur und Mensch sind diese wissensnöthigen Dinge selbst. Die Einsicht in diese drei — in die Naturnothwendigkeit, in die menschliche mit der Naturnothwendigkeit ringende Freiheit und in die Einheit von Nothwendigkeit und Freiheit in dem göttlichen Wesen — führt erst zum wahrhaft menschlichen Selbstbewußtsein, mithin zum menschenwürdigen Dasein. Darf dieses dem Volksschüler abgesprochen werden?

Der der Volksschule wesentlich gebührende Lehrstoff ist vielmehr folgendermaßen zu ordnen: I. Zum Behufe der Leibesübung: Turnen. II. Zum Behufe der geistigen Bildung: A) Haupt- oder Realkenntnisse. a) Naturkunde (physische und mathematische Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre). b) Menschenkunde (Kenntniß der menschlichen Natur nach Leib und Seele, des Vaterlandes in politischer Beziehung und nach seiner geschichtlichen Entwicklung, wie auch das Nöthigste aus der Weltgeschichte). c) Gotteskunde (Religionslehre und Religionsgeschichte). B) Vermittelnde oder Hilfs-Kenntnisse und Fertigkeiten. a) Hinsichtlich der Form: Raumlehre, Zeichnen. b) Hinsichtlich der Zahl: Zahlenlehre. c) Hinsichtlich der Sprache: Sprechen, Schreiben (wozu natürlich Aufsätze), Lesen. d) Als Mittel auf das Gefühl für's Schöne, Gute und Göttliche unmittelbar einzuwirken: Singen.

Die Realschule wie die Gelehrtenschule hat diesen Stoff auch; aber die erstere fügt demselben die zwei gebildetsten neueren Sprachen (französisch und englisch), die letztere die zwei gebildetsten Sprachen des Alterthums (lateinisch und griechisch) hinzu. Eine fremde Sprache reicht noch nicht aus, weder in der neueren, noch in der alt-klassischen wissenschaftlichen Bildung; es bedarf deren wenigstens zwei. Daß aber in den lateinischen Schulen auch neue Sprachen gelehrt werden, ist zwar kein Anachronismus, wie das Aufnehmen der lateinischen Sprache in den Lehrplan der Realschule; denn die klassische Bildung soll sich auch mit der Gegenwart befreunden und für ihre Bedürfnisse wirken, darum darf ihr auch ihre Sprache nicht fremd bleiben; aber es folgt wenigstens nicht nothwendig aus dem Begriffe der Gelehrtenschulen und aus ihrer Eigenschaft als grundlegenden Bildungsanstalt. Sie kann daher diesen Unterricht mit Recht einer späteren Berufsbildung (auf der Hochschule) zuweisen.

Hiernach scheint der Unterschied der Volksschule von der Real- und Gelehrtenschule in Betreff des Lehrstoffes ziemlich unbedeutend; und er ist es auch, wenn man nur auf die allgemeinen Rubriken sieht. Ein ganz anderes Ergebniß aber stellt sich heraus, wenn man auf das Unterrichtsziel sieht, d. h., wenn man fragt: Wie viel von jedem dieser Fächer soll in der Volksschule, in der Realschule, in der Gelehrtenschule gelehrt werden? Hier zeigt sich der große

---

[1]) Daß hiebei Raumlehre und Zeichnen weder unter jener noch unter dieser Klasse eine Stelle gefunden haben, ist bei der Principlosigkeit und Willkür obiger Eintheilung nicht zu verwundern. Ebenso folgerichtig aber ist es, daß in Zeiten allgemeinen Rückschrittes (wie etwa im Jahre des Heiles 1851) auch die erstere Einräumung zurückgenommen und die Volksschule auf das mittelalterliche Maß beschränkt wird.

Unterschied der wissenschaftlichen und der volksthümlichen (populären) Bildung auch in Beziehung auf den Bildungsstoff, wenn gleich derselbe für alle Schulen fast durchaus aus denselben Wissenschaften genommen ist.

Dieses Ziel hat der Lehrplan festzustellen. Es würde zu weit führen, es hier für alle Schulen näher zu bezeichnen. Ich begnüge mich daher, dasselbe für die Volksschule näher anzugeben, und übrigens nur zu bemerken, daß der Realschule namentlich die Naturkunde, der gelehrten Schule aber die Weltgeschichte in größerem Umfange und größerer Tiefe zu betreiben obliegt.

I. Leibesübung. Da der Zweck derselben theils die Freimachung der Gliedmaßen (und dadurch sowohl die Erhöhung des persönlichen Muthes, als des äußeren Anstandes in der Bewegung des Körpers), theils die Gewöhnung an Ausdauer, Ordnung und Unterordnung ist, so sind die Turnübungen mit steter Rücksicht hierauf zu wählen und zu ordnen. Eine ganz bestimmte Gränze kann nicht angegeben werden, da nach Umständen weniger oder mehr Verschiedenheit der Uebungen zur Erreichung des Zweckes erforderlich sein kann. Nur sollte jede blos der Schaulust oder zweckloser Verwegenheit dienende Uebung von der Volksschule wie von jeder Schule entfernt bleiben. Für die spätere bürgerliche Wehrhaftigkeit bilden die Turnübungen die Vorschule.

II. Unterricht in geistbildenden Gegenständen des Wissens und Könnens. A) Die Haupt- oder Realfächer. Im Allgemeinen kann in diesen wie in den Hilfsfächern die Aufgabe des Unterrichtes erst dann als gelöst betrachtet werden, wenn der Schüler dahin gebracht ist, daß ihm nicht nur das Erlernte zum geistigen Eigenthum, sondern er selbst fähig geworden ist, dieses erworbene Kapital auf Zinsen zu legen, d. h. im Leben anzuwenden und mit selbstthätiger Benützung der vom Leben dargebotenen Hilfsmittel zu vermehren. Die Nothwendigkeit dieses Zieles ergibt sich aus der Natur der Volksschule und ihrem Verhältniß zum Leben und zum ganzen Bildungszwecke der Massen. Was die einzelnen Fächer betrifft, so gehört in die Volksschule a) aus der Naturkunde 1) die Lehren der mathematischen Geographie von der Gestalt, Größe und doppelten Bewegung der Erde, überhaupt ihrem Verhältnisse zu Sonne, Mond und Sterne, und die darauf gegründete Zonen- und Zeiteintheilung (Kalenderkunde) — so weit, als jedem Menschen zu wissen nöthig ist, um kein Fremdling auf Erden zu sein und um mit wahrer (d. h. bewußter, vernünftiger) Andacht zum Sternenhimmel aufblicken zu können. 2) Die Lehren der physischen Geographie von der Beschaffenheit der Erdoberfläche im Allgemeinen (nach Land und Meer, Erdtheilen und Hauptmeeren), mit Hervorhebung derjenigen einzelnen Parthieen, (Berge, Seen, Flüsse, Thäler, Ebenen) welche entweder für die religiöse Naturanschauung oder für das Verständniß der Geschichte, so weit sie in den Kreis der Volksschule fällt, oder auch für das Volksleben und die bürgerlichen Berufsarten von besonderer Wichtigkeit sind; ferner von der natürlichen Beschaffenheit des Vaterlandes insbesondere so viel, als nöthig ist, um nicht nur ein klares Bild von dem vaterländischen Boden, sondern auch eine Uebersicht von den natürlichen Hilfsquellen und Erzeugnissen des Vaterlandes zu erhalten, wodurch die Liebe zum Vaterlande bestärkt und der künftige Bürger befähigt werde, den Reichthum des Landes auszubeuten und seine gemeinnützige Thätigkeit mit den Kräften und Bedürfnissen des Vaterlandes in Einklang zu bringen. 3) Kenntniß der drei großen Naturreiche in ihren wesentlichen Merkmalen, mit Hervorhebung derjenigen einzelnen Naturprodukte aller Himmelsstriche, welche für religiöse und verständige Naturansicht oder für Handel und Gewerbsfleiß von besonderem, allgemeinem Werthe sind; specielle Kunde von den Erzeugnissen des Vaterlandes, um auch dadurch die

Kenntniß derselben, die Würdigung seiner Hilfsquellen und der vaterländischen Industrie zu befördern. 4) Kenntniß der gewöhnlichen Naturerscheinungen nach ihrer Entstehung und den zu Grunde liegenden Kräften, Stoffen und Gesetzen, insbesondere derjenigen Naturkräfte und Gesetze, deren Kenntniß für Gesundheitspflege, Industrie und Gewerbe am wichtigsten und fruchtbringendsten ist. Und da es eine der Hauptaufgaben der Schule ist, dem Volksaberglauben, wo er sich findet, und wo es möglich ist, sein Grab zu graben, so wird auch bei der Wahl der physikalischen Belehrungen diese Rücksicht beachtet werden müssen. Denn die Naturerscheinungen geben diesem Aberglauben die reichste Nahrung; aber die Naturlehre entzieht ihm dieselbe. b) Aus der Menschenkunde: 1) die Bekanntmachung mit dem menschlichen Leibe, dessen Theilen, Kräften und Verrichtungen so weit, als nöthig, daß der Schüler den wundervollen Bau seines Leibes mit Ehrfurcht gegen den Schöpfer erkenne und denselben an sich und anderen mit Achtung, Vorsicht und verständiger Einsicht zu behandeln veranlaßt und befähigt werde. 2) Bekanntmachung mit den Kräften und der Natur des menschlichen Geistes so weit, daß der Schüler die erhabene Bestimmung seines Geistes erkenne, seine Verwandtschaft mit dem Göttlichen freudig fühle und sich der Pflicht, seinen Geist zweckmäßig anzubauen und die Gesundheit desselben zu erhalten, bewußt werde. 3) Völker- und Länderkunde (politische Geographie). Der Schüler der Volksschule muß so viel von den politischen Einrichtungen des Vaterlandes (Verfassung, Gesetzgebung, Eintheilung 2c.) und dem politischen Zustande des Volkes, zu dem er gehört, (Einwohnerzahl, Wohnörter, Charakter, Sprache, Bildung, Gewerbe, Sitten und Gebräuche) erfahren, als er zu wissen braucht, um ein lebendiges, die Grundeinrichtungen des Staates ehrendes, die Wohlfahrt seiner Mitbürger nach Kräften förderndes, zufriedenes Mitglied seines Volkes zu sein. Die übrigen Völker sollen der Kenntniß des Vaterlandes zum Gegenbilde (Folie) dienen, welches Vorzüge und Mängel des letzteren in helleres Licht setzt und zur Achtung jener, zur Beseitigung dieser auffordert, ferner zur Erweiterung des auf die Kirchthurminteressen beschränkten Patriotismus in die allgemeine Theilnahme am Wohle und Wehe der Menschheit, endlich zum Verständnisse der Religionsgeschichte. Hiernach hat sich das Wieviel zu richten. 4) Geschichte. Der Schüler soll mit der vaterländischen Geschichte in ihrem hauptsächlichsten Entwicklungsgange und mit den darin wirkenden Hauptpersonen soweit bekannt werden, als zur richtigen Würdigung und Schätzung des gegenwärtigen Zustandes und der bestehenden Ordnung im Vaterlande nöthig ist, und damit der künftige Bürger sich aufgefordert und befähigt finde, für die Erhaltung und Entwicklung eines gesunden und zeitgemäßen bürgerlichen Zustandes nach Kräften mitzuwirken. Die Geschichte anderer Völker ist ihm nur so weit zu wissen nöthig, als dieselbe auf die Geschichte des Vaterlandes einen entschiedenen Einfluß geübt hat oder noch übt. Aus der Weltgeschichte aber sind es theils einzelne hervorragende Erscheinungen und Persönlichkeiten, welche durch ihre welthistorische Bedeutung oder durch ihr musterhaftes Beispiel, durch Sprüche und Thaten der Weisheit 2c. Gemeingut und Lehrer aller Gebildeten geworden sind, theils diejenigen Ereignisse, welche auf die biblische Geschichte ein unentbehrliches Licht werfen, welche in den Kreis der Volksschule gehören. c) Aus der Gotteskunde: 1) Vollständige, gründliche, lichtvolle, populär-praktische Belehrung über christliche Glaubens- und Sittenlehre an der Hand verständiger Bibelerklärung und vernünftiger Erwägung, damit die Religionserkenntniß in dem Schüler zu einer Quelle religiösen Glaubens und religiöser Erbauung werde, und er fähig sei, nach seinem Austritte aus der Schule Bibel u

Kirche als Mittel zum Wachsthume in Religionserkenntniß und frommer Gesinnung zu benützen. Hiezu ist ferner erforderlich eine Bekanntmachung mit der Bibel nach ihrer Entstehung, ihrer Eintheilung und ihrem Lehrinhalte, und ein unverlierbares Einprägen der diesen Lehrinhalt am klarsten und bestimmtesten ausdrückenden Bibelstellen, damit der Schüler sich derselben zu jeder Zeit zu erinnern, oder dieselben in der Bibel nachzuschlagen vermöge. Da aber der Schüler einer bestimmten Kirche angehört, so muß er auch mit der in derselben angenommenen kirchlichen Fassung der Religionswahrheiten (dem kirchlichen Glaubensbekenntnisse, Katechismus) vertraut werden. 2) Religionsgeschichte. Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte des Alten und Neuen Testaments im Zusammenhang, mit besonderer Berücksichtigung derjenigen einzelnen Erzählungen, welche sich zur Förderung eines sittlichen und frommen Lebenswandels vorzugsweise eignen. Die Hauptschicksale der christlichen Kirche und von anderen Religionen so viel, als es bedarf, um den Vorzug der christlichen Offenbarung zu erkennen und des Glückes ein Christ zu sein sich zu freuen, aber auch ein Herz für die Sache der Mission und für die Duldung Andersgläubiger sich zu bewahren. B) Die Hülfsfächer. a) Hinsichts der Form: 1) Raumlehre. Kenntniß der leichtesten und für das Leben wichtigsten Lehrsätze von geraden Linien, Winkeln, Dreiecken, Vierecken und dem Kreise. Kenntniß nicht nur der genannten Flächenformen, sondern auch der wichtigsten Körperformen (Würfel, Spitzsäule, Ecksäule, Kegel, Kugel 2c.) nach ihren Eigenthümlichkeiten und Ausmessung derselben. 2) Zeichnen. Geometrisches Zeichnen der in der Raumlehre kennen gelernten Flächen und Körper. Die Schüler sollen im Beurtheilen der Linearverhältnisse geradliniger und krummliniger Figuren und Körper mittels des Augenmaßes, so wie im freien Zeichnen der Umrisse einfacher Naturkörper und im Nachzeichnen vorgelegter Umrisse geübt werden. b) Hinsichts der Zahl: Einsicht in die Zahlbegriffe und Zahlverhältnisse und Fertigkeit in der mündlichen oder schriftlichen Behandlung aller Arten von Aufgaben, die im gemeinen Leben häufig vorkommen und ohne Hülfe der höheren Arithmetik gelöst werden können. c) Hinsichts der Sprache: 1) Sprechen. Fertigkeit im deutlichen richtigen mündlichen Ausdruck seiner Gedanken, sei es, etwas Erlebtes zu erzählen, etwas Wahrgenommenes zu beschreiben, oder auf vorgelegte Fragen zu antworten, und über vorgegebene Vorstellungen zu urtheilen. 2) Schreiben. Der Schüler soll alles, was von der Sprachfertigkeit verlangt wurde, auch sprachrichtig und ohne auffallende Schreibfehler mit gefälliger, fließender Handschrift aufschreiben können. Ueberdieß soll er im Briefschreiben und den gewöhnlichsten Geschäftsaufsätzen, die im Kreise des Volkslebens vorkommen, geübt werden. 3) Onomatik. Der Schüler soll mit der Bedeutung der Wörter, mit dem eigentlichen und uneigentlichen Gebrauche derselben, mit den gewöhnlichsten Synonymen 2c. so weit bekannt werden, daß er sich nicht nur selbst beim Ausdrucke seiner Gedanken der passenden Wörter mit dem Bewußtsein ihrer Angemessenheit bediene, sondern auch fremde Rede und Schrift in ihrem richtigen Sinne aufzufassen vermöge, wobei natürlich vorausgesetzt werden muß, daß die Worte des Andern klar und unzweideutig ausgedrückt sind, auch weder ungewöhnliche Fremdwörter noch Vorstellungen, welche den Gesichtskreis des Schülers übersteigen, enthalten. 4) Grammatik. Kenntniß des organischen Baues der Sprache im Allgemeinen so weit als nothwendig, um dieselbe in ihrem Verhältnisse zum menschlichen Denken zu begreifen und als eigenstes Produkt des Menschengeistes werthzuschätzen, im Einzelnen aber das Wichtigste aus der Laut-, Wort- und Satzlehre, damit der Schüler befähigt werde zum bewußten Rechtsprechen und Rechtschreiben, so wie zum richtigen Verständnisse

des gesprochenen und geschriebenen Wortes. 5) Lesen. Fertigkeit im richtigen Lesen jeder in deutschen Büchern üblichen Druckschrift und einer leserlichen Handschrift in deutschen und lateinischen Buchstaben mit Beobachtung des sinngemäßen Wort- und Satztones. 6) Singen. Fertigkeit im einstimmigen Vortrage der gangbarsten Kirchenmelodieen; Geübtheit in der mehrstimmigen Durchführung anderer schöner, erheiternder Schul- und Volkslieder. Notenkenntniß, so weit sie nöthig, um den Schüler zu befähigen, auch neue leichte Melodien in rhythmischer, melodischer und dynamischer Hinsicht selbst erlernen (einstudiren) zu können. Bildung der Stimme und des musikalischen Gehörs muß eine Hauptsache sein.

Wem etwa dieses Unterrichtsziel in der Volksschule, weil vielleicht noch nirgends vollständig erreicht, unerreichbar dünken sollte, der möge bedenken, daß hiebei nicht nur vorausgesetzt wurde, daß der Volksschule die erforderliche Anzahl Schulstunden zu jeder Jahreszeit ungeschmälert gelassen, dagegen die Ueberfüllung der Schulklassen verhütet werde — welche doppelte Schulcalamität den Schulbehörden zum gerechten Vorwurfe noch an sehr vielen Orten besteht — sondern auch die Dauer der Volksschule bis in's 18te Jahr nach der oben ausgeführten Weise angenommen worden ist. Es kann und darf einmal nach dem gegenwärtigen Stande der Zeitbildung kein niedrigeres Ziel gesetzt werden, ohne ein Unrecht an den Volksmassen zu begehen, das sich früher oder später an der ganzen Gesellschaft rächen müßte. Es kann aber auch unter den soeben bemerkten Voraussetzungen ohne große Mühe erreicht werden.

Die Vertheilung des vorgeschriebenen Lehrstoffes in den ersten und zweiten Cursus, sowie in die einzelnen Klassen eines jeden, ferner die Zutheilung der erforderlichen Stundenzahl für jedes Fach in der Woche (Entwerfung des Wochenstundenplanes) sind weitere Aufgaben des Lehrplanes, die hier nicht weiter erörtert werden können.

Was endlich die Thätigkeit des Lehrers und der Schüler in ihrer Wechselwirkung betrifft, so leitet dieses auf die Fragen nach der Unterrichtsmethode und Schulverfassung über.

§. 35. Die Methode (im engern Sinne). Grundsätze der Methode.

Man hat in neuerer Zeit unendlich viel über die Methode geschrieben und — gestritten. Es schien ein paar Decennien hindurch, als sei alle Schulweisheit einzig in der Methode wie in einem Brennpunkte vereinigt und nichts als die Methode der Beachtung und des Schweißes der Pädagogen würdig. Methodenbücher aller Art erschienen wie Pilze auf dem Schulacker. An jeden Pädagogen von Ruf knüpfte sich der Name einer Methode; denn wie hätte sich damals ein Pädagog einen bedeutenden Namen erwerben können, wenn er nicht wenigstens eine neue Lese-Methode oder sonst eine erfunden hätte! Man pries die Methode und die Methoden und erwartete von ihnen das Heil der Schule. Das alles darf uns nicht wundern; denn wir wissen, daß es vor dieser Zeit in der Volksschule in der That eigentlich gar keine oder doch nur eine verkehrte Methode gab. Die Schullehrer wußten nichts von Methode, sondern trieben ihr Geschäft nach altem Herkommen, das natürlich auf diese Weise in einen kläglichen Schlendrian ausarten mußte. Daß die Schule dabei in tiefer Erniedrigung sich befand, konnte Niemanden entgehen. Daß man also, als denkende Pädagogen diesem Schlendrian ernstlich zu Leibe giengen, eine bessere Zukunft erwartete, daß man die Methode, welche sie an die Stelle des alten Schlendrians setzten, als die aufgehende Sonne begrüßte, welche in die finstern Schulräume ein

fröhliches, lebenspendendes Licht zu bringen gekommen sei, war wieder ganz natürlich. Ebenso dem Laufe der Dinge gemäß war es aber, daß man darin zu weit gieng, die Sache übertrieb, andere nicht minder wichtige Momente der Schulerziehung übersah oder hintansetzte, und — daß auf die Uebertreibung die Rückwirkung folgte, die sich in Angriffen auf die Methode namentlich mit den Waffen des Spottes und der Satyre kund gab, die jedoch nur die Mißgriffe nicht die Methode selbst treffen konnten. Jetzt schweigt der Streit. Die Zeit hat die Ansichten gesiebt und sowohl die Behauptung, alles Heil der Schule sei einzig von der Methode zu erwarten, als auch die Meinung, auf die Methode komme es wenig oder gar nicht an, als Spreu erfunden.

Den Werth der Methode deutet schon das Wort an. Es heißt Wegbahnung. Die Methode zeigt und bahnt dem Unterrichte den Weg, auf welchem das Ziel am sichersten, kürzesten, vollständigsten und naturgemäßesten erreicht werden kann. Wer der Methode einen entschiedenen Werth abspräche, müßte folgende Sätze für wahr halten: Das Kind kann auf jede beliebige Weise zur Erkenntniß jeder Vorstellung gebracht werden. Es ist für den Schul- und Bildungszweck gleichgiltig, auf welchem Wege das Kind zur Erkenntniß einer Vorstellung gebracht wird. Wer möchte aber diese der Erfahrung nicht minder als den ersten Grundsätzen der Psychologie widerstreitenden Sätze unterschreiben! Solche Behauptungen könnten nur da Eingang finden, wo die Idee einer ächt menschlichen Bildung noch gar nicht aufgegangen ist, oder wo man sie — sonderbar genug — gerade auf den Schulunterricht nicht anwendet. Dem Gedächtnisse des Kindes läßt sich allerdings auch Unverstandenes, Unzusammenhängendes, ja Unverständliches und Widersinniges bunt unter einander aufbürden, weil das Gedächtniß, wo es keinen innern Zusammenhang findet, die Vorstellung an äußerlichen, oft zufälligen Häckchen an einander reiht — wiewohl solche Zumuthungen in der That eine Gedächtnißfolter sind. Allein anders verhält es sich mit Allem, was nicht nur Eigenthum des Gedächtnisses, sondern auch des Verstandes werden soll. Der Verstand läßt sich nichts aufdringen, es kann ihm nichts eingebläut werden. Was er nicht versteht, das ist für ihn gar nicht vorhanden. Verstehen aber kann er nur, wovon er die inneren Gründe erkennt. Diese müssen ihm durch die Methode näher gebracht und in ihrem inneren Zusammenhange vorgeführt werden. Ohne diese Vermittlung der Methode bleiben sie dem Kinde in der Regel verborgen, d. h. das Kind versteht den Unterricht nicht, faßt ihn höchstens mit den äußeren Sinnen auf, sein Denkvermögen bleibt unbeschäftigt, ungebildet, der Unterricht verursacht ihm Langeweile und Ueberdruß und nährt Gedankenlosigkeit, anstatt an's Denken zu gewöhnen. Daß man früher auch ohne methodische Behandlung des Unterrichtes Etwas gelernt hat, ja daß hie und da aus solchen Schulen, die von Methode wenig wußten, ausgezeichnete Denker hervorgegangen sind, beweist nichts gegen den Werth und die Nothwendigkeit der Methode, sondern nur theils für die unverwüstliche Kraft des Genie, das sich überall und vielleicht gerade unter ungünstiger äußerer Einwirkung am auffallendsten seine Bahn bricht, theils dafür, daß die Methode theilweise durch andere Mittel, namentlich durch eine geeignete Persönlichkeit des Lehrers ersetzt werden kann. Auch handelt zu allen Zeiten ein eifriger Lehrer methodisch, auch wenn er sich der Gründe nicht bewußt ist. Denn er wird durch das Zurückbleiben der größeren Zahl der Schüler von selbst zum Suchen methodischer Hilfsmittel getrieben.

Die Methode erleichtert nicht nur dem Schüler das Lernen, sondern auch dem Lehrer das Lehren. Denn sie ist nicht nur der Weg, auf welchem sich dem Schüler der Zugang zu dem Lehrgegenstande aufschließt, sondern auch die Brücke,

über welche der Lehrer zum Verstande des Schülers gelangt. Es genügt ja nicht, daß der Lehrer sein Wort an den Schüler richtet, — es muß auch verstanden werden. Und es genügt auch nicht, daß es verstanden werde, — es muß auch die geistige Kraft des Schülers auf die rechte Weise und im rechten Maße anregen und zur Selbstthätigkeit reizen. Zu dem allem gibt die Methode Anleitung. Sie setzt Lehrer und Schüler in den wahrhaft bildenden Verkehr und beider Thätigkeit bei dem Unterrichtsgeschäfte in das angemessenste Verhältniß.

Fragen wir nach den Grundsätzen der schulmäßigen Methode, so leuchtet vor allem ein, daß sie nur aus dem Unterrichtszwecke und aus der Natur des kindlichen Geistes geschöpft werden können, zugleich aber die natürliche Beschaffenheit des Unterrichtsstoffes in ihrer Anwendung auf diesen zu berücksichtigen haben. Denn die Methode soll ja den Unterrichtszweck fördern und zwar dadurch, daß sie den Unterrichtsstoff so bereitet, daß er vom Schüler leicht aufgenommen und geistig assimilirt (verarbeitet) werden könne. Zu diesem Ende muß der Stoff zuerst in seine einzelne Bestandtheile (Elemente) zerlegt werden, und diese Bestandtheile müssen in eine solche Reihenfolge gebracht werden, daß ihr innerer Zusammenhang den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Geistes entspricht. Die Anordnung des Unterrichtsstoffes heißt der Lehrgang, und soll er methodisch sein, so muß er elementarisch sein, was nach dem soeben Gesagten keiner weiteren Erläuterung bedarf. Das Elementarische des Lehrganges besteht in der Entwicklung des Stoffes (in dem allmäligen Entstehenlassen desselben vor dem Schüler) nach denselben Gesetzen, wonach sich der kindliche Geist selbst entwickelt, so daß beide mit einander wachsen, und der Geist des Schülers in gleichem Maße an Abstraktions- und Combinationskraft zunimmt, in welchem er in der Aneignung des Unterrichtsstoffes vorwärtsschreitet. Das Gesetz für die Entwicklung des Geistes aber lautet: Von der Anschauung zum Begriffe, von der Sinnlichkeit zur Verständigkeit, von der Verständigkeit zur Vernünftigkeit; vom Einzelnen zum Besonderen, vom Besonderen zum Allgemeinen. Das Fundament der ganzen Geistesbildung ist also die Anschauung d. h. das unmittelbare Wahrnehmen, Aufnehmen eines von außen oder von innen bewirkten Reizes. Wird dieser Reiz durch Außendinge bewirkt, so gelangt er durch das Mittel der Sinne in die Seele und erzeugt die sinnliche Anschauung. Kommt er dagegen als eine innere Anregung unmittelbar zu unserm Bewußtsein, so sind wir zugleich der Wahrnehmende und das Wahrgenommene. Dieses Bewußtwerden der inneren, wechselnden Zustände der Seele nennt man den inneren Sinn. Insofern es aber das Bewußtwerden seiner selbst als eines sittlich freien Wesens ist, fällt es mit dem sittlichen Gefühl d. h. mit dem Gewissen zusammen. In diesem Falle kann es eine sittliche Selbst-Anschauung genannt werden. Auf dieser sinnlichen und sittlichen Grundlage steigt das ganze Gebäude geistiger Bildung allmälig empor durch beständige Verbindung, Trennung, Vergleichung und Unterscheidung.

Hieraus ergeben sich die Grundsätze für eine naturgemäße elementarische Methode von selbst. Der erste heißt: Gehe überall von der Anschauung aus und schreite von ihr zum Begriffe. Führe den Schüler zuerst zur Erkenntniß des Einzelnen, Concreten und lasse ihn erst aus diesem und durch dieses das Abstrakte, Allgemeine finden. Dies geschieht durch Analyse. Die elementarische Methode ist also zunächst analytisch (regressiv, induktiv). Es versteht sich indessen von selbst, daß der Analyse die Synthese folgen muß, um das Zerlegte wieder zu einem geordneten Ganzen zusammenzufügen. Jeder Unterrichtsgegenstand, der in den Kreis der Volksschule fällt, hat gewisse Anschauungen zu seiner Unter-

lage. Diese müssen vom Lehrer aufgesucht und vorangestellt werden. Denn nur für diese unmittelbare Vorstellungen hat das Kind auch eine unmittelbare Empfänglichkeit, ein aufnehmendes Organ. Fänden sich in einem Gegenstande gar keine Anschauungen, also keine unmittelbare Anknüpfungspunkte an das Vorstellungsvermögen und die Bildungsstufe des Kindes, so gehörte der Gegenstand gar nicht in die Elementarschule. Dieses gilt den Real- und Gelehrtenschulen so gut, als der Volksschule. Denn jener die Schüler wie dieser erfordern einen naturgemäßen, elementaren Unterricht. Erst auf der Hochschule (beziehungsweise Polytechnischen Schule) kann der rein wissenschaftliche Unterricht, der von den allgemeinen Begriffen ausgeht und aus ihnen die einzelnen entwickelt, an seiner Stelle sein, weil hier die Anschauung schon vorausgesetzt werden muß, der wissenschaftliche (synthetische, progressive, deduktive) Lehrgang aber die höhere Denkkraft übt, und die tiefere Einsicht in den systematischen Zusammenhang der Begriffe einer Wissenschaft vermittelt. Desto nöthiger ist es aber, auch den zur gelehrten Bildung und zum Besuche der Hochschule bestimmten Knaben durch eine wahrhaft elementare Schulbildung für den wissenschaftlichen Vortrag zu befähigen. Denn die Analyse bereitet die Synthese vor, und je lückenloser der Schüler auf seinem Wege zur Abstraktion geführt worden, desto sicherer wird er später den entgegengesetzten Weg gehen. Uebrigens fehlt es in keinem Lehrobjekte an der anschaulichen, concreten Grundlage. Ohne diese würde die Wissenschaft in der Luft schweben. Jede wurzelt auf dem Boden der Anschauung, d. h. der Erfahrung. Nur ist diese Anschauung oder Erfahrung entweder eine äußere oder eine innere. So gründet sich z. B. die Kenntniß der Natur, sei es als Erdbeschreibung oder als Naturgeschichte oder Naturlehre, auf die äußere Anschauung, vermittelt durch die Sinne. Die Erkenntniß Gottes dagegen — als natürliche Religion — auf innerer Anschauung, vermittelt durch das Gewissen. Eine dritte Art von Anschauung könnte man die analoge nennen, d. h. eine solche, die durch eine andere schon vorhandene — äußere oder innere — vermittelt wird. Dahin gehören die Thatsachen der Geschichte und der Geographie, welche dem Schüler durch die Analogie der eigenen Erlebnisse, des ihn unmittelbar umgebenden häuslichen und bürgerlichen Kreises zur Anschauung gebracht werden. Die Methode hat also jeden Unterrichtsgegenstand, jeden Begriff, jede Regel auf die ihnen zu Grunde liegenden Anschauungen zurückzuführen, oder durch analoge Anschauungen anschaulich zu machen.*

Hiemit hängt der zweite methodische Grundsatz zusammen: Von der Sache zum Zeichen, vom Begriffe zum Wort — nicht umgekehrt! Das Zeichen, das Wort ist an sich nur eine willkürliche sichtbare Figur oder ein hörbarer Schall. Wer es sieht oder hört, mag sich eine Vorstellung machen; aber er kennt die Bedeutung davon als Zeichen einer Sache, eines Begriffes noch nicht. Diese Bedeutung erhält das Zeichen erst durch die bezeichnete Sache selbst, das Wort durch den damit ausgedrückten Begriff. Soll also das Zeichen als solches erkannt werden, so setzt es die Bekanntschaft mit der bezeichneten Sache voraus.

Es ist mithin schon aus diesem Grunde nicht naturgemäß, das Zeichen der bezeichneten Sache vorauszuschicken. Aber noch mehr darum, weil der Schüler das ihm vor die Sinne gebrachte Zeichen, dessen Bedeutung er noch nicht kennt, als bloße Sinnenanschauung aufnimmt, wodurch er leicht an ein gedankenloses Auffassen und an ein gedankenloses Anwenden dieser Zeichen gewöhnt wird. Denn gedankenlos reden heißt nichts anderes, als Worte brauchen, ohne sich der Begriffe, welche sie bezeichnen, bewußt zu sein. Solcher Gedankenlosigkeit wird dadurch entgegengearbeitet, daß der Schüler das Zeichen (das Wort) gar nicht anders aufzufassen gelehrt wird, als in Verbindung mit dem bezeichneten

Gegenstande, d. h. nur als Zeichen für einen schon bekannten oder gleichzeitig mit dem Worte zum Bewußtsein kommenden Begriff. Das Wort soll dem Schüler nur als die Rahme erscheinen, in welcher von ihm das Bild (der Begriff) gefaßt wird, oder als die Leinwand, auf welche das Bild gemalt ist. So wird er nicht leicht in Versuchung kommen, die Fassung zu gebrauchen, ohne sich den Begriff zu vergegenwärtigen. Denn die Rahme ohne das Bild ist leer und nichtssagend. Im Geiste des Schülers aber wird sich Wort und Begriff unzertrennlich verschmelzen. Welche unendliche Wichtigkeit hat es, den Schüler vor Gedankenlosigkeit zu bewahren, ja ihn gleichsam zum Denken zu nöthigen, indem man ihm die Begriffe zuerst gibt und die Wörter nur als Zugabe, als erwünschtes, unentbehrliches Vehikel, nicht umgekehrt die Begriffe nur als einen dem Denkfaulen lästigen Commentar, den er auch entbehren zu können glaubt und deßwegen entweder gar nicht oder zerstreut anhört, oder doch bald wieder vergißt. Selbst für den Lehrer ist die angegebene Aufeinanderfolge nöthig. Denn wie leicht beruhigt sich der Lehrer, wenn er die Worte erklärt (d. h. ihnen die Begriffe nachfolgen läßt), daß der Schüler seine Erklärung verstanden habe, wenn er sie verständlich vorgetragen zu haben glaubt. Zum Ueberflusse fragt er vielleicht den Schüler, ob er das Gesagte verstanden habe und nimmt die Bejahung als eine untrügliche Bestätigung seiner Meinung. Dennoch täuschen sich Lehrer und Schüler nicht selten. Der Mund spricht schneller Ja als der Verstand. Weit sicherer seiner Sache wird der Lehrer sein, wenn er ein Merkmal des Begriffes nach dem andern dem Schüler entwickelt und das Wort erst dann folgen läßt, wenn er sich überzeugt hat, daß der Schüler die Bestandtheile des Begriffes verstanden hat. Bei Anwendung dieses Grundsatzes sind jedoch naturgetreue Abbildungen (z. B. von fremden Thieren und Pflanzen rc.) welche, wenn nicht die wirkliche Anschauung, doch ein Surrogat derselben gewähren sollen, nicht mit willkürlichen Zeichen zu verwechseln.

Der dritte Grundsatz der Methode heißt: Die Fortschreitung im Lehrobjekte muß lückenlos geschehen. Dieser Grundsatz bestimmt die Reihenfolge des Stoffes weniger nach seinem eigenen inneren Zusammenhang, als nach der Kraft und Entwicklungsweise des Schülers. Der Irrthum, daß die Lückenlosigkeit im Gegentheile nur auf den Stoff, nicht auf die Geistesthätigkeit des Schülers bezogen wurde, hat zu Mißgriffen verleitet, welche den Grundsatz der Lückenlosigkeit bei jedem unbefangenen Beobachter in Mißkredit bringen mußten. Man verwechselte nämlich Lückenlosigkeit mit erschöpfender Vollständigkeit aller im Objekte enthaltenen Vorstellungen und Uebungen. Dies hatte zur Folge, daß man die einander ähnlichen, nur in einem Minimum von einander abweichenden Uebungen maßlos vervielfältigte. Je mehr man sie vervielfältigte und einander näherte, so daß sie sich gleichsam ohne den geringsten Zwischenraum berührten, desto besser wähnte man dem Grundsatze gehuldigt und der Methode gedient zu haben, während man in Wahrheit in dem Schüler nur Langeweile und Eckel erregte und keine Fortschritte erlebte. Das konnte auch nicht anders sein; denn es war, als ob man einem Kinde die Füße zusammenbinden wollte, damit es ja nur recht kleine Schritte zu machen oder gar nur auf dem Boden fortzukriechen gezwungen sei. Die Lückenlosigkeit bezieht sich, wie bemerkt, auf die fortschreitende Geistesthätigkeit des Schülers. Dieser soll so geführt werden, daß er nie einen unnatürlichen Sprung zu thun habe, wohl aber Schritte mache, wie es seine natürliche und allmälig wachsende Kraft gestattet, d. h. anfangs kleine, nach und nach größere. Diesem Schritte des Schülers muß der Lehrgegenstand angepaßt werden. Dann ist der Unterricht lückenlos. Es leuchtet ein, daß damit auch eine gewisse Lückenlosigkeit des Stoffes gegeben ist. Denn

was der Geist im Zusammenhange erfassen und begreifen soll, das darf nicht an innerer Zusammenhanglosigkeit leiden; es müssen vielmehr die Vorstellungen, aus welchen es besteht, so auf einander folgen, daß jede folgende aus der vorhergehenden ohne die Beiziehung anderer noch unbekannter nothwendiger Mittelglieder gefolgert werden könne. Ist der Schüler im Stande, diese Folgerung zu machen, so ist der Grundsatz der Lückenlosigkeit hinlänglich gewahrt. Ist er dagegen hiezu zu schwach, d. h. muß er erst durch weitere vorbereitende Zwischenglieder oder Uebungen zu diesem Schritte befähigt werden, so ist das ein Beweis, daß ihm der Schritt ohne diese Mittelglieder zu groß wäre; es ist eine Lücke, welche die Methode auszufüllen hat.

Diese drei Grundsätze sind für Anordnung des Stoffes in jeder Schule (Volks- Real- Gelehrtenschule) maßgebend. Alle drei bezwecken die Anpassung des Lehrobjektes an die Kraft und Entwicklungsgesetze des kindlichen Geistes, um die Selbstthätigkeit desselben in jedem Augenblick angemessen anzuregen und zu beschäftigen. Alle drei sind erforderlich, um die Begriffe des Lehrobjektes in ihrer Genesis, d. h. in ihrer Entstehung aus ihrem Realgrunde dem Schüler vorzuführen. Der erste fordert Anschaulichkeit, weil die Anschauung der Grund und Boden aller Erkenntniß, mithin der Punkt ist, von welchem jeder Schulunterricht ausgehen muß. Der zweite dringt auf Sachlichkeit, weil der Verbalinhalt ohne den Realinhalt werthlos, ja verbildend ist, und die Voranstellung des Wortes oder Zeichens die geistige Thätigkeit leer läßt und die begriffliche Einsicht gefährdet. Der dritte schreibt Lückenlosigkeit vor, weil dadurch erst der Unterrichtsstoff völlig zum Anschluß an die geistige Kraft des Kindes kommt und für dieselbe eine verdauliche, wahrhaft nährende Kost wird.

§. 36. Anwendung der Grundsätze der Methode auf die einzelnen Schulfächer. Der Anschauungsunterricht.

Die Anwendung der allgemeinen methodischen Grundsätze auf ein einzelnes Schulfach bildet die specielle Methodik dieses Faches. Wie aber alle Schulfächer aus dem gleichen Bedürfnisse hervorgegangen sind, und alle nach den gleichen Grundsätzen behandelt werden müssen, so müssen sie sich auch gegenseitig unterstützen und möglichst in einen organischen Zusammenhang gebracht werden.

Es kann hier nicht eine vollständige Darlegung der methodischen Behandlung jedes Faches erwartet werden. Jedes Fach würde eine eigene Schrift erfordern. Allein es kann auch nicht ganz umgangen werden, über den in den einzelnen Fächern einzuschlagenden Lehrgang einiges Nähere beizubringen, da eine Verständigung hierüber für die Schule von dem höchsten Interesse ist und die Ausführbarkeit, mithin den praktischen Werth der Grundsätze selbst erst in's rechte Licht stellt. Zunächst behalte ich dabei wieder nur die Volksschule als die Grundanstalt für die allgemeine Volksbildung im Auge.

Sämmtlichen Unterrichtsstoff der Volksschule könnte man auch eintheilen in Sach-, Idee- und Formunterricht. Zum ersteren gehört die Welt- und Menschenkunde (Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte), zum zweiten die Religion mit ihren Zweigen (Glaubens- und Sittenlehre rc.), zum dritten Raum, (Formen- und Größenlehre und Zeichnen) Zahl, Ton und Sprache, die letztere als geredete, geschriebene und gesungene. (Lesen, Schreiben Singen),

Die Elemente aller dieser Unterrichtsgegenstände vereinigt in sich der sogenannte Anschauungsunterricht. Darum ist er nothwendig der erste.

Er ist gleichsam die Vorhalle, durch welche man in die eigentliche Schule tritt. Das Bedürfniß einer solchen Vorhalle mußte von dem Augenblicke an gefühlt werden, als man erkannte, daß die gewöhnliche Schulatmosphäre nicht die gehörige Menge Lebensluft enthalte, um dem noch zarten, aus der frischen Luft hereinkommenden Kinde zum Athmen tauglich und zuträglich zu sein. Ohne Bild, sobald man die Unnatur des Schulunterrichtes in seinen Anfängen, seine Zusammenhanglosigkeit mit dem Leben, sein tödtendes Buchstabenwesen ohne sachliche Grundlage erkannte — und dies mußte der Fall sein, sobald man den Unterricht als einen Theil der Erziehung, die Erziehung als Beihilfe der natürlichen Entwicklung und diese in ihrer wahren Natürlichkeit erkannte, damit aber das gewöhnliche Treiben in der Schule verglich — so mußte man auch das Bedürfniß fühlen, vor allem einen Grund zu legen, eine Vorbereitung in sachlicher und sprachlicher Hinsicht, um den eigentlichen Schulunterricht darauf bauen, daran anknüpfen zu können. Diesen Grund, diese Vorbereitung soll der Anschauungsunterricht gewähren. Ebendamit ist ihm eine doppelte Aufgabe gegeben; die formale, das Kind im richtigen Gebrauche derjenigen Erkenntnißkräfte, welche der Schulunterricht alsbald in Anspruch nimmt und als einigermaßen geübt voraussetzt, (sinnliches Wahrnehmungsvermögen, Gedächtniß, Einbildungskraft und Denkkraft) sowie der leiblichen, im Dienste dieser Kräfte thätigen Organe (Sinneswerkzeuge und Hände) zu üben; die materiale, dem Kinde zu einem hinreichenden Vorrathe deutlicher, das Kind in seinem Kreise orientirender, dem Schulunterricht zu Grunde liegender Anschauungen und Begriffe, sowie der dadurch bedingten Fertigkeiten zu verhelfen.

Es handelt sich von der Wahl und Anordnung des Stoffes bei dem Anschauungsunterrichte. Der Anschauungsunterricht ist, wie schon bemerkt, eine ganz eigenthümliche, mit dem übrigen Schulunterrichte nicht zu verwechselnde Art von Unterricht. Nichts wäre also verfehlter, als ihn ebenso schulmäßig anzulegen, wie den späteren Unterricht. Dadurch würde er abermals fundamentlos und bedürfte einer weiteren Einleitung und Vorbereitung. Denn diese muß nun einmal aus dem Leben, nicht aus der Schule hergenommen sein, weil das Kind im Leben steht, folglich die Brücke, auf welcher es in die Schule (in das schulmäßige Lernen) gelangen soll, vom Leben seinen Ausgang nehmen muß. Nun sind aber die Hauptmerkmale des schulmäßigen Unterrichtes die Sonderung der Vorstellungen und Begriffe in gewisse Hauptpartheien, die man Schulfächer nennt, und die Verbindung dieser zu einem Fache gesonderten Begriffe zu einem Systeme nach einem Real- oder Erkenntnißprincip. Diese Eigenschaften des schulmäßigen Unterrichtes müssen also im Anschauungsunterrichte geradezu vermieden werden. Es darf weder getrennt werden, was das Leben vereinigt, noch systematisch gereiht werden, was das Leben in natürlichen Gruppen darbietet. Elementarisiren heißt in diesem Unterrichte nicht das, was zusammengehört und nur als Ganzes Leben und Bedeutung hat, in kleine, an sich bedeutungslose Stücke zerpflücken und dadurch seines Lebens berauben, wie man die Schönheit einer Blume, wenn sie zerpflückt ist, nicht mehr erkennt, sondern auch die kleinsten, einfachsten Erscheinungen als Ganzes auffassen und durch natürliche Zusammenstellung mit anderen in die der Auffassung günstige Beleuchtung bringen. Daher darf z. B. das Zeichnen in diesem Unterrichte nicht in langweiligem Strichwesen, sondern im Nachbilden der Natur, in Umrissen bekannter Gegenstände, das Singen nicht in einzelnen Tönen und Leitern, noch weniger im taktgemäßen Bewegen der Hand zu Auf- und Niederschlag, sondern in leichten, kurzen Melodien, im Nachsingen eines leichten Liedchens bestehen.

Es sei mir erlaubt, aus einem Aufsatze, den ich schon vor zehn Jahren in einer Zeitschrift veröffentlicht habe, Einiges einzuschalten [1]).

„Was den Anschauungsunterricht betrifft, so soll der Lehrgang mehr nach dem Leben, als nach dem Systeme riechen. Wir Erwachsene systematisiren um's Leben gern und glauben, Alles erreicht zu haben, wenn wir unsre Erkenntnisse in ein System gebracht haben. Wir thun daran auch ohne Zweifel Recht. Die Herrschaft unsers Geistes über die sichtbare Welt beruht hauptsächlich darin, ihre Erzeugnisse und Erscheinungen in ein System zu bringen. Allein kindlich ist das nicht. Die Natur und das Leben systematisiren nicht. Das Kind gleicht noch dem Schmetterling, der im Blumengarten nicht zuerst die weißen, dann die gelben, dann die blauen Blumen u. s. f. aufsucht, sondern wie's kommt, von einer Blume zur andern fliegt, und doch zuletzt von allen Blumen des Gartens das, was seiner Natur zusagt, genossen hat. Diese Schmetterlingsnatur wollen wir dem Kinde nicht nehmen, wie überhaupt nichts, was zu seiner Natur gehört, sondern wir wollen sie nur benützen und leiten. Allerdings ist es nöthig, um dem Gedächtnisse und der Einbildungskraft des Kindes einen Anhalt zu geben, die Vorstellungen in einen gewissen Zusammenhang zu bringen. Allein das einzige natürliche System (wenn man es so nennen will) besteht für das Kind darin, daß man seine Kenntnisse und Uebungen in denjenigen Zusammenhang bringt, welchen die Natur und das Leben — nicht unser Verstand nach seinen Kategorien — gegeben hat. Darum würde ich den Stoff des Anschauungsunterrichtes statt zu systematisiren — gruppiren. Die Natur ordnet nach Gruppen, nicht nach dem Systeme. Diese Gruppen bedürfen aber eines inneren und eines äußeren Bindemittels, das der Gruppe Form und Gestalt, Macht und Halt verleiht. Ich glaube jenes in der Erzählung, dieses in der Abbildung zu finden. Das ganze Geheimniß, den Anschauungsunterricht bildend, belebend, kindlich und anziehend zu machen, ohne der Förderung eines zusammenhängenden Unterrichtes etwas zu vergeben, besteht mithin darin, daß der Lehrer den Stoff des Anschauungsunterrichtes in lebensvolle Gruppen bringe und jede Gruppe äußerlich durch eine gute Abbildung, innerlich durch eine Erzählung im Gedächtniß, Verstand und in der Einbildungskraft des Kindes verknüpfe." — „Was aber den Stoff betrifft, welcher bei der Gruppirung vorzugsweise beigezogen werden soll, so muß der Reichthum der Natur, insbesondere das heitere und sinnige Reich der Pflanzen, das sein schönes Leben in drei Jahreszeiten dem kindlichen Auge und Gemüthe zur Schau stellt, möglichst ausgebeutet werden, um in den Kindern Aug' und Sinn für die Natur zu öffnen. Denn wenn schon die Natur durch unsere Unnatur dem Kinde oft fremder scheint, so steht sie ihm doch von Natur näher, als die Kunst. Vom äußern Anschaulichen wird dann der Lehrer suchen, auch die innere Selbstanschauung des Kindes, sein Gemüthsleben zu wecken. Während das Kind gleich dem Schmetterlinge auf den Blüthen umherflattert, wird ihm der Lehrer hie und da einen tieferen Blick öffnen in die Bergesschachte, aus welchen die verborgenen Edelsteine hervorblitzen, um im Kinde allmälig eine tiefere Sehnsucht zu wecken." — „Der Lehrer trenne auf seinem Lektionsplane die Pensen nicht! Alle Fächer sind für das Kind im ersten Schuljahre nur Eins. Alle müssen in einandergreifen, nicht nach dem Glockenschlag, sondern nach ihrem lebendigen Zusammenhange. Während das Kind neue Anschauungen bekommt, oder seine

---

[1]) Die Volksschule, eine pädagogische Monatsschrift des Württemb. Volksschullehrervereines. Erster Jahrgang 1841 S. 546 ff.

alten berichtigt, muß es auch neue Wörter bekommen oder seine alten berichtigen. Memoriren, Zeichnen, Singen ist nichts als eine Unterstützung des gleichen Unterrichtes. Es muß alles dem einen Zwecke dienen, es sind nur verschiedenseitige Auffassungen derselben Sache. Daher mag der Lehrer immerhin, um die Uhr unbekümmert, bald Dies bald Jenes vornehmen, bald länger bald kürzer bei einem Gegenstande verweilen, wenns nur harmonirt und fugenmäßig in einander greift. Der Lehrer lausche seinen Stundenplan täglich den Kindern selbst und der Natur ab." —

Nach diesen vorangeschickten Bemerkungen kann ich über den zweckmäßigsten Lehrgang eines Anschauungsunterrichtes, der ein wahrer Lebensunterricht und zugleich die Grundlage alles Schulunterrichtes sein soll, kurz sein. Den Haupteintheilungsgrund liefert billig die Natur. Sie ist es, die ohnehin ihre Gestalten täglich und unaufhörlich vor den Augen des Kindes abrollt. Das Kind hat schon einigemal ihren Kreislauf mitangesehen. Es genießt die Gegenwart, ergötzt sich an der Erinnerung der Vergangenheit und freut sich der Zukunft. Darum gibt das regelmäßige jährliche Sichverjüngen, Altern und Entschlummern der Natur die natürlichste passendste Eintheilung des Stoffes nach den Jahreszeiten an die Hand. In diese Rahme läßt sich alles fassen, was die Natur gibt, ohne mit dem Leben in der Natur in einen zeitweisen Widerspruch treten zu müssen. Und da die Natur auch des Menschen Thun und Lassen an dem gleichen Sonnenfaden von Tag und Nacht, Wärme und Kälte regiert, so fügt sich auch das menschliche Leben mit seinen Freuden und Leiden, mit seinem Arbeiten und Ruhen, Genießen und Entbehren, Blühen und Welken sehr gut in diese Naturgruppirung. Die weitere Eintheilung jeder Jahreszeit enthält als Anhaltspunkte das, was in der Natur am Himmel und auf Erden, bei letzterer in der Höhe und in der Tiefe, im Wald und Feld, und was von den Menschen geschieht. Nur kann dies alles nicht nach einem Systeme der Naturgeschichte und der Technologie geordnet werden — wo kämen sonst die natürlichen, lebendigen Gruppen her? — sondern es müssen die merkwürdigsten Erscheinungen und Veränderungen ausgewählt, und an sie als den vorherrschenden Kern des mit ihm Zusammenhängenden angereiht und in eine charakteristische Gruppe gebracht werden. Berg und Thal, Feld und Wald, Haus und Hof und Garten geben den natürlichen Boden für diese Gruppen. Diese Gruppen, sorgfältig gewählt, wären in ziemlich großem Maßstabe in ein Bild zu bringen, welches den Schülern vorgezeigt wird. Auf dem Rande dieser Bilder würde ich theils einzelne, besonders hervorzuhebende Naturprodukte, welche auf dem Bilde selbst nicht gezeigt werden können, in größerem Maßstabe, theils den Stoff für das Zeichnen abbilden lassen. Durchschnittlich könnte ein Bild für den Unterricht einer ganzen Woche oder länger hinreichen [1]).

Diese Bilder sollen übrigens die Natur selbst nicht verdrängen. Der Lehrer wird vielmehr trachten, wo möglich wöchentlich mit seinen kleinen Schülern einen Gang in's Freie zu machen, um ihnen dort zuerst in Natur zu zeigen, was nachher das Bild wiedergibt. Jedenfalls wird er alle einzelnen Gegenstände, die er bekommen kann, und die in die Schule gebracht werden können, in Natur vorzeigen und mit der Abbildung vergleichen.

---

[1]) Ein Versuch eines derartigen Anschauungsunterrichtes wurde schon vor 15 Jahren durch das in Göppingen unter dem Titel: „Bilder zum Behufe des Anschauungsunterrichtes für Schule und Haus nach Entwürfen von Härlin, Pezold, Riecke, Schmid" (1836) erschienene Bilderwerk gemacht. Indessen gerieth das Unternehmen in's Stocken und blieb unvollendet.

An diese Bilder knüpft sich nun die ganze Schulthätigkeit des Kindes im ersten oder auch in den zwei ersten Jahren. Es wird angeschaut, gesprochen, auswendig gelernt, gezählt, gezeichnet und gesungen. Es wird also Hand und Auge, Ohr und Stimme, Sprache und Einbildungskraft, Gedächtniß und Denkkraft, Gemüth und Wille naturgemäß und gemeinsam geübt.

Was endlich die Lehrform betrifft, so mögen noch folgende Worte aus der oben erwähnten Abhandlung hier stehen: „Der Lehrer muß den Kindern, wenn es sich vom Sprechen handelt, vorsprechen, wenn man singt, vorsingen, wenn gezeichnet wird, vorzeichnen, wenn memorirt werden soll, vorrecitiren; denn durch das Vormachen erst wird das Kind zum Nachahmen angeregt und befähigt. Das Vorzeigen und Auffordern thut's noch nicht. Und ist das Kind einmal zum Nachahmen gereizt und zum Gefühl seiner Kraft gebracht, so kommt das Selbstmachen von selbst. Denn weß das Herz, d. h. hier der Sinn voll ist, dessen geht der Mund und die Hand über." [1])

§. 37. Lehrgang des Lese- und Schreibeunterrichtes.

Lesen heißt die sichtbaren in einer Sprache üblichen Lautzeichen (Buchstaben) in ihren Verbindungen zu Silben und Wörtern in die betreffenden Laute umsetzen; schreiben dagegen die Sprachlaute in ihren Verbindungen zu Silben und Wörtern durch die in der Sprache dafür angenommenen Schriftzeichen sichtbar darstellen. Beides sind Fertigkeiten, die zunächst ein Können erfordern, aber auch ein Kennen voraussetzen. Der Unterschied besteht nur darin, daß beim Lesen, nachdem das Lautzeichen erkannt ist, der Laut selbst producirt wird (sei es in Gedanken oder laut), beim Schreiben dagegen das Schriftzeichen, nachdem die zu einer Wortverbindung gehörigen Laute erkannt, d. h. in ihrer Art und Aufeinanderfolge unterschieden worden sind. Da beide Fertigkeiten denselben Stoff betreffen, nur daß sie denselben von verschiedenen Seiten bearbeiten, so daß gleichsam die eine denselben Weg zurückgeht, welche die andere vorwärts macht, so gehören sie zusammen und ihre Verbindung im Unterrichte erscheint jedenfalls gerechtfertigt. Welche von beiden der andern zu Grunde gelegt werden, mithin unmittelbar vorangehen soll, d. h. ob Schreibleseunterricht oder Leseschreibunterricht? könnte gleichgiltig scheinen, da nur die Verbindung beider in der Natur der Sache liegt und zur Erleichterung und Unterstützung beider dient. Da jedoch die Verbindung des Schreibens mit dem Lesen die Zugrundlegung der Schreibschrift voraussetzt, und diese dem Kinde passender als etwas vor seinen Augen Entstehendes, denn als ein schon Fertiges mitgetheilt d. h. besser vorgeschrieben, als nur vorgezeigt wird, so wird auch das Schreiben oder Nachbilden des Vorgemachten am natürlichsten die erste Stelle einnehmen, worauf das Geschriebene gelesen wird. Jedenfalls muß dem eigentlichen Lesen und Schreiben das Lautiren, d. h. die Kenntniß der Laute, durch deren Zusammensetzung die Wörter gebildet werden, vorangehen, weil der Buchstabe (das Zeichen) seine Bedeutung erst durch den Laut (die Sache) erhält,

---

[1]) Der hier dargelegte Plan eines Anschauungsunterrichtes ist im Wesentlichen (mit Ausnahme der Bilder) ausgeführt in der Schrift: Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht oder Darstellung eines Anschauungsunterrichtes, der den gesammten Schulunterricht begründet. Von L. Th. Knauß. Reutlingen, bei Enßlin und Laiblin 1848 (370 S.). Als erster Versuch ist auch die Ausführung lobenswerth, wenn sie auch nicht in allen Stücken befriedigend genannt werden kann.

weßwegen eine vernünftige Methode überall von der Sache zum Zeichen schreitet, nicht umgekehrt. Die Hauptstücke der Fertigkeit des Lesens und Schreibens in dem anfangs angegebenen Sinne sind also: Kenntniß der Sprachlaute einzeln und in ihrer Verbindung; Kenntniß der Lautzeichen; Fertigkeit im Darstellen der Lautzeichen (Buchstaben) einzeln und in ihrer Verbindung mittelst der Feder oder eines Stiftes und Fertigkeit im schnellen Zusammenfassen und Aussprechen der die Worte bildenden Lautzeichen. Die Kenntniß der Sprachlaute wird analytisch gewonnen, weil dieselben dem Kinde bisher nur in ihrer Zusammensetzung zu Wörtern vorgekommen sind. Aller Leseunterricht beginnt daher mit Zerlegung der dem Kinde bekannten Wörter in Silben, der Silben in die einfachsten Laute. Ob hiemit fortgefahren werden soll, bis das Kind sämmtliche Laute erkannt, mithin alle durch Zergliederung von Wörtern und Silben als einzelne Artikulationen aufgefaßt hat, oder ob schon mit den ersten Lauten die Bekanntmachung mit dem Lautzeichen und die Nachbildung desselben auf Tafel oder Papier verbunden werden solle, könnte zweifelhaft scheinen. Ersteres wird man wählen, wenn man den Hauptwerth darauf legt, daß das Kind vor allem eine Uebersicht über den ganzen Sprachlautschatz erhalte, oder wenn man besorgt, daß durch jene Verbindung dieses Ziel zu weit hinausgeschoben und das Geschäft zu complicirt werde. Allein diese Besorgniß ist unbegründet. Vielmehr ist klar, daß die Kenntniß des Lautzeichens und das Schreiben desselben zur Erleichterung der Kenntniß und Einprägung des Lautes selbst beiträgt. Die Uebersicht über die verschiedenen Sprachlaute aber kommt zeitig genug und naturgemäßer am Ende des ersten Leseunterrichtes, als am Anfange desselben. Auch die methodische Regel: Nicht vielerlei auf einmal, nur eine Schwierigkeit auf einmal! kann gegen diese Verbindung nicht angeführt werden, weil eben diese Verbindung die Schwierigkeit verringert, anstatt sie zu vermehren, und die verschiedenen, dabei erforderlichen Thätigkeiten so zusammenstimmen, daß sie das Kind nicht zerstreuen, sondern vielmehr zusammenhalten. Dagegen ist dieser Grundsatz gegen diejenigen anwendbar, welche dem Laute auch noch den Lautnamen beifügen wollen. Denn dieser Name (Beh, Zeh, Ha, 2c.) ist nicht nur anfangs entbehrlich, mithin das Behalten desselben eine unnöthige, weitere Zumuthung, sondern sogar verwirrend, weil er den betreffenden Laut vermischt mit anderen enthält. Er bildet also für das Kind in der That eine neue Schwierigkeit, welche billig auf später, wenn das Kind die erste, nämlich die Kenntniß des Lautes selbst überwunden hat, verschoben werden sollte.

Die Kenntniß der Buchstaben folgt auf synthetischem Wege, indem das Zeichen des Lautes sogleich nachdem der Laut selbst durch Analyse gefunden ist, vorgeführt (vorgeschrieben) wird. Jacotot's analytisches Verfahren ist unnatürlich, erschwerend und wenig bildend. Nur dann würde es den Forderungen der Methodik entsprechen, wenn der Lesestoff so gewählt werden könnte, daß die Laute und Lautzeichen sämmtlich in der zweckmäßigsten Ordnung auf einander folgten. In welcher Aufeinanderfolge aber die Laute und Buchstaben vorkommen sollen, das läßt sich entweder nach der Art und Verwandtschaft der Laute, oder der Buchstabenformen bestimmen. Das Letztere wird zweckmäßiger sein. Denn da das Kind durch die tägliche Uebung im Sprechen bereits sämmtliche Laute im Gehör hat und aussprechen kann, so kommt es ihm wenig darauf an, ob mit diesem oder jenem Laute angefangen werde. Höchstens wird ein Unterschied zu machen sein zwischen Selbstlauten und Mitlauten und unter den letzteren zwischen solchen, die leichter einzeln hörbar zu machen sind und solchen, bei denen dieses für das Kind mit größerer Schwierigkeit verbunden ist. Dagegen ist es natürlich, daß man mit den einfachsten Schriftformen beginne und

die Buchstaben nach ihrer Leichtigkeit und Ähnlichkeit der Form auf einander folgen lasse. Indessen ist unsre Currentschrift selbst von der Art, daß auch die Rücksicht auf die Art des Lautes hinreichend beachtet werden kann, weil gerade die Vokale (i, u, e, o, a) und manche der häufigsten Consonanten (n, m, l, ſ, t) die einfachsten Buchstabenfiguren haben. Man begreift leicht, daß anfangs nur von einem Alphabete, nämlich dem kleinen unserer deutschen Currentschrift die Rede sein kann. Wer das kleine lateinische Alphabet wählt, fehlt zwar auch nicht, schiebt aber das Schreiben der deutschen Buchstaben — wie mir dünken will, ohne hinreichenden Grund — weiter hinaus, als zweckmäßig sein dürfte. Aus dem Bisherigen folgt, daß jedenfalls im Schreibleseunterricht anfangs blos die Schreibschrift geschrieben und gelesen wird. Erst wenn Lesen und Schreiben im Unterrichte sich trennen (was nach einem Jahre sein kann) wird das Kind mit den deutschen Druckbuchstaben (zuerst wieder nur dem kleinen Alphabete) bekannt gemacht und im Lesen derselben nach einer jetzt ohne Rücksicht auf das Schreiben geordneten Fortschreitung geübt. Auch die Kenntniß und das Schreiben der großen Buchstaben ist auf diese Zeit zu verschieben.

Was endlich die Fertigkeit im Schreiben der Buchstaben und Wörter betrifft, so beruht diese theils auf der richtigen Kenntniß der einzelnen Buchstabenelemente, theils auf der richtigen Haltung und Führung der Feder. Der erstere Punkt weist darauf hin, daß die Bestandtheile der Buchstaben, zuerst wieder nur des kleinen Alphabetes der deutschen Currentschrift, einzeln dem Kinde zur Anschauung und Übung kommen müssen. Der zweite Punkt verlangt Übung der Finger-, Hand und Armbewegung beim Schreiben durch reihenweise zusammenhängende Bildung dieser Elemente. Nach diesen Schreibvorübungen, welche noch vor Kenntniß der Buchstaben blos zur Übung der Hand und des Armes gleichzeitig mit der mündlichen Zerlegung einzelner Sätze in Wörter, Wörter in Silben, Silben in einfache Laute, als Lesevorübungen, vorgenommen werden, beginnt der eigentliche Schreibleseunterricht mit einsilbigen Wörtern, deren Laute mündlich analysirt, mit den betreffenden Buchstaben vom Lehrer auf die Tafel und sofort auch von dem Kinde bezeichnet und zuletzt im Zusammenhang als Wort gelesen werden. Da die Zahl solcher einsilbiger, dem Kinde verständlicher Wörter klein, mithin als Schreiblesestoff unzureichend ist, so wird man anfangs auch einzelne Silben mehrsilbiger Wörter zu Hilfe nehmen, jedoch immer so, daß dies wirklich Theile ihm bekannter Wörter sind. Denn das Kind soll von Anfang an im Schreiben nur die schriftliche Reproduktion des Sprechens erkennen, und wie man das Kind, um es im Sprechen zu üben, nicht eine Reihe sinnloser Lautverbindungen nachsprechen lassen wird, sondern wirkliche Worte, so muß auch jede Schreibübung auf dies Verhältniß zur Sprache eine dem Kinde fühlbare Rücksicht nehmen.

Dies führt uns auf das logische Lesen (Denklesen). Bisher war nur vom mechanischen Lesen die Rede, d. h. von der Fertigkeit, in jedem Buchstaben sogleich das Zeichen des betreffenden Lautes zu erkennen und darnach das Wort lautrichtig auszusprechen. Da aber das Wort wieder das Zeichen eines Begriffes, der Satz Ausdruck eines Gedankens ist, so ist der höhere Zweck alles Lesens das Verstehen des Geschriebenen. Dies kann freilich durch mechanisches Lesen, durch die Laut- und Buchstabenkenntniß noch nicht bewirkt werden. Es gehört überhaupt nicht eigentlich zum Leseunterricht, sondern zum Sprachunterricht (Onomatik, Sprachbegriffslehre). Allein zweierlei Rücksichten bringen diesen Punkt dennoch in den genauesten Zusammenhang mit dem Leseunterricht. Erstlich hängt das Verstehen des Geschriebenen, wenigstens in vielen Fällen, von der richtigen Auffassung und Zusammenfassung der Lautverbindungen ab,

sowie manches Mißverstehen eines gelesenen Wortes nur im unrichtigen Absetzen der Silben seinen Grund hat. Sodann ist wichtiger Nebenzweck des Lesens auch das Vorlesen d. h. das Lesendmittheilen des Geschriebenen oder Gedruckten an Andere. Dies erfordert aber, wenn es seinen Zweck erreichen soll, ein verständiges Lesen d. h. diejenige Betonung der Worte als Satzglieder und der Silben als Wortglieder, welche das Verständniß der Worte und Sätze möglich und leicht macht. Es wäre jedoch eine Verkehrtheit, dieses Lesen mit richtiger Betonung erst dann eintreten lassen zu wollen, wenn die Fertigkeit im mechanischen Lesen erzielt ist. Dies hieße den ersten Leseunterricht zu einem wirklich blos mechanischen d. h. unverständigen machen. Es soll vielmehr der Schüler vom ersten Worte an, das er liest, das Lesen als das Mittel zur Erkenntniß der Vorstellung, dessen Hülle das Wort ist, zu gelangen, ansehen lernen. Daher darf auch vom ersten Worte an die zum richtigen Verständniß desselben erforderliche und führende Betonung nicht fehlen. Das Kind muß in dem Worte, das es liest, nicht nur eine willkürliche Lautverbindung, sondern den Namen eines Dinges oder einer Thätigkeit erkennen. Hieraus ergibt sich von selbst, daß der Lesestoff von Anfang an verständlich sein soll d. h. weder aus sinnlosen Silben noch aus Sätzen, deren Inhalt die kindliche Fassungskraft übersteigt, bestehen darf. Denn was man nicht versteht, kann man auch nicht verständig lesen. Ferner folgt daraus, daß das Kind vom ersten Worte an, das es liest, auf die Verschiedenheit der Haupt- und Nebensilben und ihrer Betonung aufmerksam gemacht und in der richtigen Betonung beider geübt werden muß. Die Uebung im richtigen Setzen des Silben- und Wörtertones ist ein integrirender Theil des ganzen Leseunterrichtes, darf also auf keiner Stufe desselben vernachlässigt werden.

Anders verhält es sich mit dem euphonischen Lesen (Schönlesen). Ich verstehe darunter nicht sowohl ein wohlklingendes Aussprechen der Wörter, eine Musik für das äußere Ohr — dies hängt größtentheils von dem angebornen Organe, aber auch von der Sprache selbst ab, indem die eine reicher an wohlklingenden Artikulationen ist, als die andere — als vielmehr ein solches Lesendmittheilen (Vorlesen), daß Ton, Stimme, Gebärden, kurz der ganze Vortrag nicht nur die in dem Lesestoffe enthaltenen Gedanken, sondern auch die durch denselben ausgedrückten Gefühle dem Zuhörer gleichsam zur Anschauung bringe. Die höchste Spitze dieser Schönlesekunst heißt Deklamation, welche ein gänzliches Sichversetzen des Deklamators in die durch das Lesestück dargestellten Gefühle erfordert, also daß der Vortrag keine Reproduktion, sondern vielmehr eine freie, originale Produktion eigener, unmittelbar hervorbrechender Empfindungen zu sein scheint. Daß in diesem Falle das Vorlesen in ein Auswendigsprechen übergeht, liegt in der Natur der Sache. Die Vollendung des schönen Vortrages ist eine Kunst, welche dem kindlichen Alter und der kindlichen Kraft nicht zugetraut werden darf, und auch aus andern Gründen in die Volksschule nicht gehört. Gleichwohl fallen die Elemente dieser Kunst in den Schulkreis. Denn die Sprache ist für jedermann, für den Knaben wie für den Mann, nicht nur der Ausdruck der Gedanken, sondern auch der Gefühle. Das gefühlvolle Lesen setzt aber, wie der gefühlvolle Vortrag eines Musikstückes auf einem Instrumente, eine bedeutende Fertigkeit im mechanischen und logischen Lesen schon voraus. Durch Hereinziehen dieses Leseelementes in die ersten Leseübungen würden die Schwierigkeiten zwecklos gehäuft. Daher fordert die methodische Behandlung dieses Unterrichtes, daß zu den ersten Leseübungen mehr ein Denk- als Gefühlsstoff gewählt werde; dies ist um so leichter, da wirklich der erstere in allen Schullesebüchern der Natur der Sache nach der überwiegend reichlichere ist, und da

der Vortrag auf die in dem Lesestoffe ausgedrückten Gefühle erst da eine entschiedene Rücksicht durch besondere Biegung der Stimme ꝛc. zu nehmen hat, wo diese Gefühle besonders stark hervortreten. Die Uebungen in diesem Gefühlslesen sind mithin die letzten des Leseunterrichtes.

§. 38. Lehrgang des Unterrichtes in der Muttersprache.

Den ersten Unterricht — und nicht den kleinsten — in der Muttersprache hat das Kind schon vor der Schule empfangen. Ueberdies setzt es ihn außer und neben der Schule in und mit allen seinen Uebungen praktisch fort. Schon aus diesen zwei eben so wichtigen als eigenthümlichen Umständen ergibt sich der große Unterschied zwischen dem Unterrichte in der Muttersprache und einer fremden Sprache. Der dritte Unterschied aber besteht darin, daß derjenige, welcher eine fremde Sprache lernt, bereits eine Sprache hat, weßhalb ihm die zweite, die er lernen will, keine ganz neue Schöpfung, sondern nur eine Vertauschung, eine Umsetzung des schon Bekannten in eine andere Form, und das Bekanntwerden mit der fremden Sprache nicht, wie bei der Muttersprache, zugleich das Erwachen zum Sprachbewußtsein überhaupt ist. Die Muttersprache ist, wie Jean Paul treffend sagt, zugleich die Sprachmutter. Wesentliche Verschiedenheiten des Verhältnisses des Lehrobjektes zum lernenden Subjekt bedingen nothwendig aber auch eine wesentliche Verschiedenheit des methodischen Lehrverfahrens.

Der Sprachunterricht begreift die beiden Seiten der Sprache, den Inhalt (Sprachgeist) und die Form (Sprachleib). Beides wird vermittelt durch die Sprachgesetze (Sprachseele). Kein Sprachunterricht, am wenigsten aber der Unterricht in der Muttersprache kann und darf diese Punkte völlig trennen. [1]) Denn die Sprachform ist nichts ohne den Sprachinhalt. Der Inhalt haucht der Form erst das Leben ein. In der Volksschule vollends muß beides mit einander wachsen. Jede Spracherweiterung muß Begriffserweiterung sein. Jedes Betrachten der Sprachformen muß sich auf einen bestimmten Sprachinhalt gründen. Hiegegen ist im Sprachunterrichte früher und selbst in den letzten Jahrzehnten vielfach gesündigt worden. Man betrachtete den Inhalt der Sätze als eine gleichgiltige Sache, als eine bedeutungslose Folie (Unterlage) für die Sprachformen, wie ein leeres Brett, das seine Bestimmung erfüllt hat, wenn man das Lichtbild der Sprachform darauf wahrnehmen konnte. Auf diese Weise blieb die Form ungeachtet des im eigentlichen Sinne nur pro forma beigegebenen Inhaltes hohl und leer, und der Unterricht trocken, langweilig, unerquicklich und unpraktisch. Die Sache muß umgekehrt angegriffen werden. [2]) Der Gedanke, wie er die Basis der Sprache ist, muß es auch im Sprachunterrichte sein. Der Gedanke nach seinem inneren Gehalte muß daher zuerst dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden. Die Bedeutung und Angemessenheit

---

[1]) „Wer die äußere Form lehrt ohne das Gesetz, das in ihr waltet, zu entwickeln (alte Methode), schlägt die Sprache todt, um den Leichnam anatomiren zu können. Wer Form und Gesetz lehrt, ohne den Geist zu berücksichtigen, (Wurst, neue Methode) begnügt sich mit einem Thier- oder Pflanzenleben, und sein gepriesener Sprachorganismus ist höchstens ein Thier- oder Pflanzenorganismus." (Vgl. Volksschule, eine pädagogische Monatsschrift 1841. S. 198.)

[2]) „Das Höchste dient nicht dem Niederen, sondern umgekehrt. Der Sprachgeist baut sich seinen Sprachleib, nicht umgekehrt. Darum muß der Inhalt, der Gedanke, anstatt Nebensache zu sein, vielmehr Hauptsache und leitendes Princip des Sprachunterrichtes sein." (a. a. O. §. 8).

der Form kann erst erkannt werden, wenn der Gedanke in seinem Rechte feststeht.

Für den Unterricht in der Muttersprache gilt also vor allem der Grundsatz: die Sprachformen- und Sprachregellehre (die eigentliche Grammatik) darf nie allein und abgesondert betrieben werden, sondern sie muß sich durchaus an die Entwicklung des Sprachinhaltes anschließen. Zuerst muß sich der Schüler klar machen, was die Worte und Sätze ausdrücken sollen, und dann erst soll er darüber nachdenken, wie sie es ausdrücken, welche Formen die Sprache dazu besitzt, und nach welchen Regeln sie ihre Formen anwendet. Weiter fragt es sich, ob der Sprachunterricht synthetisch oder analytisch verfahren solle? Ein rein synthetischer (genetischer) Gang erforderte, daß alle durch die Sprache auszudrückenden Vorstellungen zuerst aus dem Schüler entwickelt und sodann mit dem gehörigen Sprachleibe versehen würden. Wie ermüdend und doch nicht zum Ziele führend ein solches Verfahren wäre, leuchtet bei geringem Nachdenken ein. Schon der Umfang des Stoffes würde die Durchführung unmöglich machen; noch mehr aber der Umstand, daß die Sprache selbst die Zange ist, welche die Geburt dieses Stoffes vermitteln müßte, was aber eine genaue Bekanntschaft mit derselben und eine Fertigkeit in ihrer Handhabung bereits voraussetzt. Dagegen ist der analytische Gang durch die Natur der Sache und des Schülers selbst vorgezeichnet. Denn die Sprache ist etwas Gegebenes und wenn irgendwo, so findet hier der Ausspruch Anwendung: longum iter per præcepta, breve et efficax per exempla. Denken kann man nur an Gedanken lehren, sprechen nur am Satz. Denn nur der Satz ist vollständiger Ausdruck eines Gedankens. Der Satz ist das wahre Element der Sprache, nicht das Wort oder gar der Laut. Aber auch der Satz ist eben nur ein Element, aber nicht die Sprache selbst. Denn die Sprache ist nicht ein einzelner Gedanke, sondern die Beziehung der Gedanken auf und unter einander, eine innerlich zusammenhängende Fülle von Gedanken. Soll also der Volksschüler, wie es unzweifelhaft gegenüber vom wissenschaftlichen Unterrichte höherer Anstalten die Aufgabe der Volksschule ist, unmittelbar, ohne Umwege in das Leben der Sprache eingeführt werden, so muß er nicht an einzelnen abgerissenen, unzusammenhängenden Sätzen, sondern an einer Reihe auf einander sich beziehender zu einem Sprachaufsatze verbundener und geordneter Gedanken zum denkrichtigen Sprechen und sprachrichtigen Denken angeleitet werden. Dies schließt jedoch eine zweckmäßige Fortschreitung vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren nicht aus. Nur darf die Absichtlichkeit das Leben nicht verkümmern.

Dieser für die Volksschule einzig natürliche — weil auf das Leben der Sprache und die Unmittelbarkeit der Sprachanschauung gegründete — zergliedernde Sprachunterricht erfordert als einziges, unentbehrliches Lehrmittel ein Sprachlesebuch. Dasselbe braucht keineswegs sehr dickleibig zu sein. Es muß aber folgende Eigenschaften haben. Es muß aus einer für die Entwicklung der Sprachbegriffe und Sprachformen zureichenden Anzahl den besten deutschen Schriften entnommener kürzerer und längerer — doch nie sehr langer — Aufsätze bestehen, deren jeder für sich ein vollkommen abgerundetes Ganzes bildet. Inhalt und Form dieser Aufsätze müssen möglichste Manigfaltigkeit darbieten. Natur, Mensch, Gott ist das weite Feld für den Stoff; Erzählung, Beschreibung, Schilderung (in Prosa und Poesie), Abhandlung in Briefen, Zwiegesprächen, Alleingesprächen rc. die im Lesebuch repräsentirte Form. Dabei muß Inhalt und Form auf das Alter vom 10—18 Lebensjahre berechnet sein. Es kann nicht Zweck sein, in dieses Sprachlesebuch zugleich alles für den Schüler Wissenswürdige zusammenzudrängen. Es soll vielmehr nur einzelne Bilder, Repräsen-

tanten der verschiedenen Stylarten an verschiedenen Stoffarten enthalten. Daher dürften ein paar hundert Nummern genügen. Zur gehörigen Ausbeutung dieser Sprachmuster bedarf es eines dreifachen Sprachkurses, je von 2—3 Jahren. Die Stücke des ersten Kurses (vom 10.—12. Jahre) müssen sich durch Kürze, Einfachheit und methodische Aufsteigung vom Leichteren zum Schwereren auszeichnen, sowie der Stoff dem Gesichts- und Gefühlskreise dieses Alters entsprechen muß. Neunzig bis hundert Stücke (wöchentlich eines) dürften vollständig genügen. Kein wesentlicher Theil der Sprachkenntniß (Laut, Wort, Begriff, Regel, Lehre, Rechtschreibung 2c.) darf ausgeschlossen oder vernachläßigt werden; aber auch keiner darf bis zur Erschöpfung an dem Stoffe vorgenommen werden. Immer muß der Lehrer dessen eingedenk sein, daß er nur auf der ersten Sprachstufe steht, und daß des Schülers ganzes inneres Leben mit diesen Stufen wächst, damit weder das Leben der Sprache, noch die Sprache dem Leben voraneile.

Der zweite Kurs (vom 12.—15. Jahre), welcher abermals die sämmtlichen Sprachmusterstücke umfaßt, hat neben der Wiederholung des Früheren auch das Schwere, entfernter Liegende zur Erkenntniß, Betrachtung und Nachahmung zu bringen. Daß bei allen diesen Uebungen Theorie und Praxis, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Betrachtung und Nachbildung, Orthographie und Stylübung, Analyse und Synthese Hand in Hand gehen muß, bedarf kaum der Erwähnung. Damit aber bei der großen Menge und der durch die Manigfaltigkeit der Sprachmuster unvermeidlich scheinenden Planlosigkeit der Uebungen dennoch der methodische Faden vom Lehrer nicht verloren werde, so ist es nöthig, daß sich der Lehrer über die mit jedem Stücke vorzunehmenden Uebungen vorher einen Plan entwerfe. Dieser Plan bestimmt für ihn die Ordnung, in welcher er die Sprachmuster vornimmt, gesetzt, diese stünden auch im Lesebuch selbst in anderer Ordnung und nach anderem Plane.

Der dritte Kurs hat neben dem, daß er die beiden ersten in den diesen noch fremd gebliebenen Sprachbegriffen und Sprachformen ergänzen und — soweit es die Bildungsstufe überhaupt zuläßt — vollenden soll, die besondere Aufgabe, den angehenden Jüngling, soweit es auch für die nichtgelehrten Klassen des Volkes möglich und — hinsichtlich der religiösen und nationalen Volksbildung — wünschenswerth ist, in das deutsche Schriftthum (Litteratur) einzuführen und ihm eine Fertigkeit in der Anwendung der Sprache auf alle wichtigeren Fälle des Verkehrs in Staat und Kirche zu verschaffen. Die Stücke für diesen Kurs müssen also theils mit Rücksicht auf diejenigen beßten Schriftsteller, durch deren Schriften die Ausbildung der deutschen Sprache besonders gefördert worden, gewählt werden, theils müssen sie einen reichen Stoff zu praktischen Uebungen — in Ausfertigung bürgerlicher Schriftsätze, mündlicher Darstellung von Berichten, Zeugnissen, Beschreibungen, Erzählungen 2c. enthalten.

Bei dieser Eintheilung und Anordnung des dreifachen Sprachkurses an der Hand des Sprachlesebuches wird aber selbstverständlich vorausgesetzt, daß die vorangehenden vier Schuljahre dazu benützt werden, theils (im Anschauungsunterrichte das Material der Gedanken und Worte herbeizuschaffen und Ohr und Sprachorgane an die richtigen Formen des Hochdeutschen zu gewöhnen, theils (im Leseunterrichte) auf die Bestandtheile und Gliederung der Laut- und Schriftsprache gründlich vorzubereiten. *)

---

*) Hinsichtlich weiterer Ausführung und Begründung eines analytischen Sprachunterrichtes erlaube ich mir, mich auf meine frühere Schrift zu beziehen: „Sprachmusterstücke, als Grund-

§. 39. Lehrgang für den Unterricht in der Zahlenlehre.

Die Lehre von den Zahlengrößen und ihren Verhältnissen (Arithmetik) ist, so weit sie in die Volksschule gehört, so einfach, beruht auf so wenigen leichtfaßlichen Grundsätzen und Grundanschauungen, ist ihrer Natur nach so sehr Denkübung, daß es der ganzen Unnatur früherer Methodenlosigkeit oder der ganzen Verschrobenheit künstlicher Methodik bedurfte, um daraus einen schweren, nur durch viele Uebung mechanisch zu erlernenden Gegenstand, oder auch ein Stecken- und Paradepferd des Lehrers zu machen und die Meinung zu verbreiten, als erfordere dieser Unterricht einen besonders eingerichteten, mathematischen Kopf. Der Ausgangspunkt sowie die ganze Fortschreitung bei diesem Unterrichte ist durch die Natur des Stoffes so genau vorgezeichnet, daß es nur der Beobachtung weniger der allgemeinen Methodenlehre entlehnter Regeln bedarf, um vor jeder Verirrung sicher zu sein. Diese Regeln sind:

1) Von der Anschauung zum Begriff, vom Concreten und durch das Concrete zum Abstrakten. Auf den Zahlbegriff angewandt: dem Kinde werde der abstrakte Zahlbegriff am concreten Zählbaren zur Anschauung und zum allmäligen Bewußtsein gebracht! Das Zählbare kann sein, was es will, Steine, Bohnen, Hölzchen, Pappscheiben, Striche, Finger, nur muß es gleichartig sein, weil es sonst die Abstraktion des Begriffes erschwert, indem es der Anschauung widerstreitet, und beweglich, weil sich sonst in den Begriff der Zeitgröße leicht der Begriff der Raumgröße hindernd und verwirrend einmischt.

2) Der Unterricht sei praktisch, d. h. aus dem Leben hervorgehend und auf dasselbe beständig zurückführend. Auf den arithmetischen Unterricht angewandt: die Anwendung der reinen Zahl auf die Fälle des täglichen Lebens, d. h. auf Münze, Maß und Gewicht u. dgl. darf nicht erst auf Vollendung der Uebungen mit reinen Zahlen folgen, vielmehr muß sie von Anfang an dieselben begleiten und praktisch machen.

3) Das jedem Unterrichtsgegenstande mehr oder weniger inwohnende formal bildende Moment muß sorgfältig neben dem materialen gepflegt werden und zwar um so mehr, je größer dieses Moment ist. In der Zahlenlehre ist es sehr groß. So wichtig die Fertigkeit des Rechnens für jeden Menschen ist, so vielfach sie auf alle Lebensverhältnisse ihre Anwendung findet, so ist der arithmetische Unterricht als formales Bildungsmittel doch noch wichtiger. In keinem andern Unterrichtsfache (die Geometrie ausgenommen) treten die Grundgesetze alles Denkens mit solcher Klarheit, Bestimmtheit, Nothwendigkeit hervor; es ist durch und durch eine praktische Logik, dem Kinde nicht minder nahe liegend als dem Manne. Dieser Unterricht muß daher fortwährend als Denkübung betrieben werden. Nichts kläglicheres als ein mechanischer Rechenunterricht. Daraus folgt von selbst, daß der Kopfrechenunterricht wichtiger ist, als das sogenannte Tafelrechnen; denn letzteres, wenn auch rational betrieben, artet nothwendig nach und nach in einen gewissen Mechanismus aus, während dies beim Kopfrechnen, so es auf die rechte Weise betrieben wird, nie der Fall ist. Ferner folgt daraus, daß das Kopfrechnen dem Tafelrechnen vorausgehen und längere

---

lage eines bildenden Unterrichtes in der Muttersprache" und die Anleitung zur methodischen Behandlung derselben. (Reutlingen bei Enßlin und Laiblin, 1846). Auch enthält die kürzlich erschienene Schrift von Pflüger: Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache, Rastatt 1851, sehr schätzbare Materialien.

Zeit allein getrieben werden muß. Denn so lange der Schüler nicht im Kopfrechnen eine gewisse Fertigkeit erlangt hat, wird er von der festen, mechanischen Form des Tafelrechnens allzuleicht verleitet, dieselben auch für das Kopfrechnen zu wählen und dadurch sein Rechengeschäft zu mechanisiren. Endlich folgt daraus, daß beides, Kopf- und Tafelrechnen, durchgängig ein Denkrechnen und die Lehrform vorherrschend heuristisch sein soll. Der formal bildende Zweck der Arithmetik fordert auch eine weit größere Ausdehnung des Unterrichtes, als zum Behufe des materialen nöthig wäre. Eine Menge Fälle und Zahlenverbindungen, welche voraussichtlich dem Volksschüler in seinem Leben nie vorkommen, können um des formalen Zweckes willen nicht ganz übergangen werden. Sobald mit Millionen gerechnet wird, so ist leicht einzusehen, daß der Volksschüler kaum je in den Fall kommen wird, hievon in seinem Leben praktische Anwendung zu machen, und doch dürfen Rechnungen mit 7- bis 8stelligen Zahlen vom Unterrichte im schriftlichen Rechnen nicht ausgeschlossen sein. Der materiale Zweck kann hier nicht das Maß bestimmen. Doch darf der formale Zweck auch nicht einer maßlosen Ausdehnung der Zahlengrößen und der möglichen Fälle auf dem Gebiete der reinen oder angewandten Zahl zum Vorwand dienen.

Jede Zahl ist die Zusammenfassung einer Mehrheit in die Einheit der Vorstellung. Die Mehrheit aber wird nur aus der Einheit und im Gegensatze derselben erkannt. Dieser Gegensatz bildet mithin die erste Vorbereitung des Zahlenunterrichtes. Ein Stein — viele Steine. Diese Vorstellung bringt das Kind in der Regel in die Schule schon mit. Die unbestimmte Vorstellung der Vielheit muß nun eine bestimmte werden. Dies kann natürlich nicht analytisch geschehen — dies hieße vom Unbekannten ausgehen, um auf das Bekannte zu kommen — sondern synthetisch. Eine Einheit nach der andern wird hinzugefügt, und die auf solche Weise gewonnene Vielheit in ihren Einheiten angeschaut und erkannt. Der Name (Zahlname) fixirt die Vorstellung und die Erkenntniß. Die durch Zusammensetzung gewonnene Vorstellung einer bestimmten Vielheit wird durch allmäliges Wegnehmen der Einheiten in ihre einzelne Merkmale zerlegt. Diese Rückschreitung dient zur Probe und Wiederholung der Vorschreitung. So erscheint das Zu- und Abzählen als die erste Uebung zur Erzeugung der Zahlenvorstellungen. Ebendamit ist aber der Grund zu allen Zahlenverhältnissen gelegt. Denn Vermehren und Vermindern sind die Grundoperationen in der Zahlenlehre.

Je größer die Zahlenreihe ist, desto nothwendiger sind Abstufungen, um sie übersehen zu können. Denn schon nach einer kleineren Anzahl von Einheiten ist es dem Kinde und selbst dem Reiferen nicht möglich, sämmtliche Einheiten darin zu unterscheiden und sich zugleich einzeln vorzustellen. Eine sehr große ganz ungegliederte Reihe aber zu überblicken, ohne daß die einzelnen Elemente unklar vor dem geistigen Blicke verschwimmen und verschwinden, ist eine Unmöglichkeit. Unser Zehner-System hat dieses Bedürfniß auf das Zweckmäßigste befriedigt. Wir brauchen kein anderes. Dieses System herrscht auch in den Zahlbegriffen, Zahlnamen, Zahlzeichen so ausschließlich, daß ein anderes einzuführen unmöglich wäre. Die erste Zehn ist der Prototyp für die ganze endlose Zahlenreihe und zugleich von einer Ausdehnung, die auch das Kind noch zu übersehen und zu bewältigen vermag. Sie bietet für den ersten Unterrichtscurs das geeignete Feld dar. Es fällt in den Bereich des Anschauungsunterrichtes.

Es ist von der größten Wichtigkeit, daß der erste Grund im Rechenunterrichte solid gelegt werde, d. h. daß die Zahlenverhältnisse dem Schüler bis zur Durchsichtigkeit klar und durch erschöpfende Uebungen bis zur Unverlierbarkeit geläufig werden. Das Gebiet der zwei ersten Zehner ist so klein, daß dieses

noch mit Leichtigkeit geschehen kann. Hat der Schüler an der ersten Zehn die Bildung der Zahl aus Einheiten synthetisch und analytisch (durch Zu- und Abzählen) erkannt und gehörig geübt, so wird die zweite Zehn angereiht und nun an beiden zusammen nicht nur die Addition und Subtraktion der Einheiten, so wie der Zweier, Dreier u. s. f. bis Zehner, sondern auch die Multiplikation und Division von 2—10 — versteht sich im Kopfe — tüchtig geübt. Die Erweiterung der Zahlenreihe auf 50—100 und der Uebungen hat sofort nicht die geringste Schwierigkeit mehr. Sobald das Kind die ersten zwei Zehner in allen Grundoperationen mit reinen Zahlen zu behandeln weiß, beginnt die Anwendung auf praktische, aus dem Leben entlehnte Zahlengrößen. Besonders thun hiebei die Münzen treffliche Dienste. Es ist diese Uebung jedoch nicht zu verwechseln mit den Aufgaben in benannten Zahlen, welche schon bei den Uebungen der ersten Zehn nicht fehlen dürfen, z. B. 6 Kinder und 1 Kind sind wie viele Kinder? Es werden Collektivgrößen in Einheiten, Einheiten in Collektivgrößen und zuletzt Collektivgrößen in andere Collektivgrößen verwandelt. (Halbbatzen, Groschen, Batzen, Sechser, Zwölfer in Kreuzer oder umgekehrt, und Halbbatzen in Groschen, Groschen in Halbbatzen 2c.) Die Uebungen im Gebiete von 20—100 und hierauf von 100—1000 sind denjenigen innerhalb 20 ganz analog. Besonders ist das Zehnersystem tief einzuprägen. Ist der Schüler im Gebiet des ersten Tausend einheimisch, dann mag das Zifferrechnen theils im Dienste des Kopfrechnens, theils selbstständig beginnen. Nur das Zahlenschreiben (bis auf 4 Stellen) sollte schon früher mit dem Kopfrechnen gelehrt und zur Unterstützung des letzteren benützt werden. Gleichzeitig mit dem Zifferrechnen beginnt die Lehre von den Brüchen und die mündliche Uebung darin. Vorbereitet war dieses schon durch die Division der ganzen Zahlen. Das Kind, das sich gewöhnt hat, eine ganze Zahl in mehrere gleiche Theile zu theilen und 2 als die Hälfte von 4, als ein Drittel von 6 u. s. w. zu betrachten, wird ohne Mühe die Theilung der Einheit in Halbe, Drittel 2c. verstehen und eben so leicht berechnen, wie viel Ganze $^6/_3$ $^8/_3$ $^{12}/_4$ 2c. sei, als es berechnet hat, wie viel mal 6 acht Drittel, zwölf Drittel 2c. von 6 (8 . 2, 12 . 2) sei. Auch für das Bruchwesen gilt die Regel, daß das Zifferrechnen mit seiner hergebrachten Form erst dann am Platze ist, wenn durch vielfache Uebungen im Kopfrechnen der blos mechanischen, gedankenlosen Anwendung dieser Formen kräftig entgegengearbeitet ist. Um aber den beim Zifferrechnen unvermeidlichen Formenmechanismus nicht mehr als nothwendig zu begünstigen und dem Denkrechnen auch hier möglichsten Spielraum zu geben, sollte der Form der sogenannten Schlußrechnung vor dem sogenannten Reesischen Ansatz und der Proportionsrechnung unbedingt der Vorzug gegeben werden. *)

Wenn es in den ersten zwei Dritteln der Schulzeit zweckmäßig ist, den Rechenunterricht vorzugsweise als formales Bildungsmittel zu behandeln, so dürfte es in den letzten Jahren (vom 15—18 Jahre) an der Zeit sein, vorzugsweise den materialen Zweck im Auge zu behalten und den Schüler mit dem kürzesten Verfahren zum Ausrechnen praktischer, bürgerlicher Aufgaben bekannt zu machen, um ihn hierin zur möglichst großen Fertigkeit zu bringen.

---

*) Hinsichtlich des Rechenunterrichts hat Pestalozzi eine neue Bahn gebrochen, welche sich bis jetzt als die einzig methodische bewährt hat. Es ist zu bedauern, daß in den letzten Jahrzehnten soviel daran gemäkelt wurde, was eine Verbesserung sein sollte, in der That aber eine Verschlimmerung war. Auch seine Anschauungsmittel (Einheitentabelle und Bruchtabellen) sind viel zu bald vergessen worden, wenn gleich sie allerdings der Verbesserung fähig sind.

§. 40. Lehrgang bei dem Unterrichte in der Raumlehre und im Zeichnen.

Jedes Ding im Raume kann theils nach seiner Ausdehnung (Raumgröße), theils nach seiner Gestalt (Raumform, Raumbegränzung) betrachtet werden. Daher zerfällt die Raumlehre in Raumformenlehre und Raumgrößenlehre. Jeder Mensch bedarf der Kenntniß der Raumformen und der Raumgrößen. Man kann aber beides sowohl mittelst der Anschauung (praktisch) kennen lernen, als auch durch denkende Betrachtung (theoretisch-wissenschaftlich) die gesetzmäßigen Bestimmungen derselben erforschen. Der Unterricht muß die erstere Erkenntniß zuerst vermitteln, die letztere aber darauf bauen. Daher lassen sich zwei Curse unterscheiden, der Cursus der Anschauung und der Cursus der theoretischen Begründung. Der Anschauungscurs fällt in den Bereich des Anschauungsunterrichtes. Die im Raume befindlichen Dinge werden ihrer Gestalt nach beschrieben. Die Flächen, welche einen Würfel, ein Prisma, eine Pyramide, einen Cylinder, eine Kugel, einen Kegel 2c. begränzen, werden betrachtet, als Dreiecke, Vierecke, Kreise 2c. erkannt, und nach der Zahl und Beschaffenheit ihrer Seiten, Winkel, Ecken beschrieben. Die hiedurch gewonnenen Formenanschauungen werden sodann wieder auf die gewöhnlichen Gegenstände der Natur und der Kunst angewendet und zur Vergleichung und Beschreibung ihrer Gestalt gebraucht. Was die Ausdehnung betrifft, so genügt es in diesem Anschauungscurs die Kinder durch unmittelbare Vergleichung zum richtigen Urtheile über das, was kleiner oder größer, kürzer oder länger, breiter oder schmäler, höher oder niedriger, dicker oder dünner, tiefer oder weniger tief ist, anzuleiten. Bei den Dreiecken, Vierecken kann das Verhältniß der Größe, der Linien und Winkel genauer angegeben werden, nur dürfen es blos leichte, deutlich wahrnehmbare Verhältnisse sein (das Doppelte, Dreifache 2c.) An diese Betrachtung der Hauptformen schließt sich naturgemäß die Darstellung derselben auf der Schiefertafel oder auf Papier, d. h. das erste elementarische Zeichnen. Für diese Verbindung von Formenlehre und Zeichnen sprechen dieselben Gründe, wie für die Verbindung von Lesen und Schreiben. Hiebei kommt aber auch die Betrachtung der Größe, d. h. des Größenverhältnisses der Figuren, ihrer Seiten und Winkel zur Anwendung in der Darstellung. Das Kind, das sich durch das Augenmaß überzeugt hat, daß ein ihm vorgelegtes Rechteck doppelt so lang als breit ist, muß nun auch auf seiner Tafel bei der Zeichnung eines ähnlichen Rechteckes dieses Längenverhältniß beobachten. Hieran schließen sich weitere Aufgaben von Figuren mit andern leichten Verhältnissen. Auch wenn der Lehrer den Umriß eines Gegenstandes zur Abzeichnung auf die Wandtafel vorzeichnet, hat er das Längenverhältniß der Seiten und Linien von den Schülern nach dem Augenmaße bestimmen und bei der Abzeichnung beobachten zu lassen.

Nachdem durch diesen Formenanschauungsunterricht die Aufmerksamkeit des Kindes auf die verschiedenen Grundformen des Raumes (der räumlichen Dinge) gelenkt, das Auge im Erkennen, Beurtheilen und Messen derselben geübt, die Hand zur Lineardarstellung derselben befähigt worden, endlich allen diesen Anschauungen und Uebungen die sprachliche Grundlage gegeben worden ist, so ist noch der höhere Cursus übrig. Die äußere Anschauung geht nun in die mathematische Anschauung und Betrachtung der Gesetzmäßigkeit der Raumformen und Raumgrößen über. Dieser Curs, eine höchst wichtige Geistesgymnastik, wird, da das in der Volksschule zu erreichende Ziel in 2—3 Jahren wohl erreicht werden kann, und die größere Denkreife des Knaben dem Unterrichte nur

Vorschub leisten kann, am besten in die Oberklasse auf die Jahre vom 12. oder 13. Jahre bis zum 15. oder 16. verschoben. Dieser Kurs gebührt ausschließlich der Knabenschule, und auch dieser Umstand stimmt zu dem früher aufgestellten Grundsatze, daß die höhere Volksschule (d. h. vom 12.—18. Jahre) eine Trennung der Geschlechter in abgesonderten Klassen wünschenswerth macht, überein. Auch das Zeichnen, da es auf äußerer Anschauung beruht, trennt sich nun von der Raumlehre und geht seinen eigenen Weg. Beides aber, Raumlehre und Zeichnen, darf über dem formalen Bildungszweck den materialen nicht vernachläßigen. Es muß in beiden Fächern vorzugsweise der Stoff nach der Rücksicht des materialen Zweckes gewählt werden. In der Raumlehre dürfen demnach besonders diejenigen geometrischen Lehrsätze nicht fehlen, welche für die praktische Meßkunst und die bürgerlichen Gewerbe von Wichtigkeit sind. Ebenso müssen die geometrischen Aufgaben dahin zielen. Das Zeichnen aber hat seine Gegenstände theils aus den schönen Formen der Natur, theils aus den für die Gewerbe nützlichen Formen (Ornamente, Baukunst 2c.) zu wählen.

Was den Lehrgang der Geometrie selbst betrifft, so ist — nachdem die einfachsten Grundformen des Raumes, Punkt, Linie, Fläche durch Analyse des Körpers, z. B. an einem Würfel deutlich erkannt worden — die einfachste synthetische Fortschreitung vom Punkt zur geraden Linie, von dieser zum Winkel und weiter zur geradlinigen, endlich krummlinigen Figur die beßte. Der Fortschritt ist so natürlich gegeben, daß kaum ein verschiedener Gang möglich ist, wenn man nicht künstlich und unnatürlich werden will. Nur darf der Lehrer nicht vergessen 1) daß ein allzu langes Verweilen bei einer Uebung und ein gänzliches Erschöpfen aller Uebungen einer Art weder bildend noch interessant ist; 2) daß die Lehrsätze stets mit Aufgaben, deren Lösung auf ihnen beruht, verbunden sein müssen; jedoch nicht blos in loser, zufälliger Weise, sondern so, daß sich der Zusammenhang beider als selbstverständlich und nothwendig dem Schüler zu erkennen gibt; 3) daß man auch allzugründlich im Beweisen sein könne, nämlich dann, wenn Dinge durch eine Reihe von Folgerungen bewiesen werden sollen, welche der Augenschein sogleich als erwiesen und nothwendig anerkennt; 4) daß jeder Beweis unter Anleitung des Lehrers vom Schüler selbstthätig und selbstdenkend gefunden werden soll (also durchaus in heuristischer Lehrform.)

Den Zeichenunterricht betreffend, so dürfte, wenn einmal die ersten Linearübungen bis zur Fertigkeit vollendet sind, das Zeichnen nach der Natur den entschiedenen Vorzug vor dem bloßen sogenannten Copiren von Orginalien verdienen, wenn schon auch theilweise copirt werden sollte.

Vom 15. oder 16. Jahre an sollte meines Erachtens die Geometrie (ebene G. und einige Hauptsätze der Stereometrie) ganz in Uebungen der praktischen Meßkunst und diesem entsprechend das Zeichen in geometrisches Zeichen übergehen.

§. 41. Lehrgang des Unterrichtes in der Weltkunde.

Die Anfänge dieses Unterrichtes liegen im Anschauungsunterrichte. Was darüber hinaus geht, zerfällt wieder in einen doppelten Cursus. Der erste ist nur eine Erweiterung und tiefere Begründung der Naturanschauungen, an die Geographie angeknüpft; der zweite eine abgesonderte Durchforschung der einzelnen Zweige der Weltkunde nach ihrem inneren Zusammenhang. Der erste Curs

sollte in der niederen Volksschule (bis zum 12 Jahre) vollendet werden; der zweite gehört für die höhere Volksschule vom 12—18 Jahre.

Wie schon angedeutet, so ist es im ersten Curs um eine nach Inhalt und Umfang vollkommenere Auffassung der die Weltkunde, so weit sie überhaupt in den Kreis der Volksschule gehört, ausmachenden einzelnen Wahrnehmungen zu thun. Die Geographie aber bildet den Boden, welcher allen (aus der Naturgeschichte, Geschichte und Naturlehre) zur Grundlage, auf der sie sich vereinigen und haften, dient. Dieser grundlegende, die übrigen Zweige in sich vereinigende geographische Cursus kann aber seinen Lehrgang nur nach dem Grundsatz „vom Nahen zum Entfernteren“ also synthetisch nehmen, weil sonst wieder von dem ersten methodischen Grundsatze, allen Unterricht an das Bekannte anzuknüpfen, abgegangen werden müßte. Der Ausgangspunkt ist mithin die Heimath. Derjenige Theil der Heimath, der jedem Kinde zur unmittelbaren sinnlichen Anschauung gebracht werden kann (der Wohnort mit seiner nächsten Umgebung), kam schon im Anschauungsunterrichte vor. Dadurch ist das Weitere, das sich daran anschließt, die Kenntniß des engeren Vaterlandes, vorbereitet. Wie der angeschaute Wohnort als Maßstab und Muster für die nicht mehr unmittelbar zu erlangende Kenntniß des weiteren vaterländischen Kreises, so wird nach diesem das Vaterland als Maß und Vergleichung für alle andere Boden- und Völkerkenntniß zu dienen haben. Der Gang besteht also einfach darin, daß das Kind zuerst mit dem Vaterlande nach seiner natürlichen Beschaffenheit im Allgemeinen (Berg und Thal und Wasser und was von der Beschaffenheit der Luft, Wärme, des Bodens und seiner Erzeugnisse hiemit unmittelbar zusammenhängt), und hierauf mit dessen Bewohnern und den wichtigsten bürgerlichen Eintheilungen und Einrichtungen (politische Geographie) bekannt gemacht wird. Daß die fehlende Anschauung durch bildliche Darstellung möglichst ersetzt werden muß, kann keinem Zweifel unterliegen. Eine gute Reliefcharte wäre ein solches Bild. Sowohl für ganz Deutschland, als auch für einzelne deutsche Staaten, z. B. Württemberg, sind dergleichen zu haben, und es wäre gewiß die Anschaffung einer solchen Charte für die Schule überall der Ausgabe werth, wo sie nur immer erschwungen werden kann. Eine gewöhnliche Landcharte ist zwar kein eigentliches Bild des Landes; aber von der Reliefcharte ist der Uebergang zu derselben nicht mehr schwer.

Die Charte des Vaterlandes (sei es eine Reliefcharte oder nicht) sollte nicht einmal, sondern mehrmal d. h. in verschiedenen Stufen oder Kursen mit dem Kinde durchwandert werden. Es wäre in keinem Unterrichtsfache weniger als hier am Platze, sich bei jeder einzelnen Parthie (einem Berge, einer Stadt 2c.) gleich das erstemal mit erschöpfender Gründlichkeit zu verweilen, in der Meinung alles sagen zu müssen, was man davon weiß und das Kind lehren möchte. Hier gilt eine kluge Zurückhaltung und Stoffvertheilung, um nicht dem Kinde unendlich langweilig zu werden und es zuletzt nur dahin zu bringen, daß das Kind an das Ende angekommen den Anfang vergessen hat. Schon aus diesem Grunde enthält der früher gemachte Vorschlag viel Sinn und Wahrheit, die Charte vor den Augen des Kindes entstehen zu lassen, wobei es in der Macht des Lehrers stünde, bei jedem Durchwandern des Landes (auf der Charte) nur diejenigen Punkte (Bergspitzen, Nebenflüsse, Ortschaften 2c.) zu bezeichnen, welche dem Kinde jedesmal zur Anschauung und Kenntniß kommen sollen. Nur setzt dies einen Lehrer voraus, der im Chartenzeichnen große Uebung besitzt. Leichter könnte der Zweck erreicht werden, wenn man mehrere — im Uebrigen gleiche — Charten vom Vaterlande besäße, deren jede folgende neben den Angaben der vorhergehenden neue Punkte nach methodischen Grundsätzen namhaft machte. Ebenso

verhält es sich mit den naturgeschichtlichen, physikalischen und historischen Belehrungen, welche sich an die Kenntniß des Landes anreihen. Je vielfacher die möglichen Anknüpfungspunkte sind, desto mehr muß sich der Lehrer hüten, an einem zu viel auf einmal anzuknüpfen oder überhaupt seinen Stoff aus Naturgeschichte, Naturlehre und Geschichte zu ungleichmäßig zu vertheilen. Es muß immer noch für die zweite, dritte, vierte Wanderung durch das Vaterland etwas aufgehoben werden. Es ist besser, viermal in einem Jahr mit dem ganzen geographischen Gebiete fertig zu werden, so zwar, daß jedesmal zum Alten Neues hinzugefügt werde, als nur einmal, wobei jedem Orte sogleich seine ganze Geschichte und Naturgeschichte auf einmal beigefügt werden müßte.

Bei dem Grundsatze: vom Nahen zum Entfernten versteht es sich, daß das Nahe ausführlicher behandelt werde, als das Ferne, wie man nach den Gesetzen des Sehens das Nahe größer sieht und mehr in seinen Einzelnheiten wahrnimmt, als das Entfernte, und wie diesem entsprechend der Landschaftsmaler in der Darstellung des Näherliegenden und Ferneren verfährt. Je mehr sich der Kreis erweitert und zugleich entfernt, desto kleiner wird die Zahl der für das Kind hervorzuhebenden geographischen, naturgeschichtlichen, historischen und anderen Notizen. Nicht nur ist dies nothwendig, weil die Masse des zu Behaltenden sonst übermäßig groß würde, und weil es in der Natur der Sache liegt, daß die Einzelnheiten, welche an Dingen, mit denen wir in nächster oder doch näherer Berührung stehen, uns sehr interessiren, an entfernteren, fremderen das Interesse verlieren, sondern auch, damit die wenigeren ausgewählten Punkte um so mehr hervorgehoben und zu bleibenden Sammelpunkten für die Erd- und Menschenkenntniß gemacht werden können. Die engere Heimath muß daher am vollständigsten kennen gelernt werden. Die Heimathscharte muß am meisten einzelne Punkte zeigen, wenn schon auch von ihr alle Ueberladung an ganz unbedeutenden Ortschaften, Bächen, so wie überhaupt alle ausgedruckten, das Bild entstellenden, die Uebersicht erschwerenden Namen ferne bleiben sollten. In der Heimath soll das Kind am meisten heimisch werden. Der nächste Schritt ist aber nicht ein Schritt in's Nachbarland (Baden, Bayern 2c.), sondern überhaupt in's weitere Vaterland (Deutschland). Auch hier ist das Erste, daß dem Kinde ein allgemeines Bild des Bodens gegeben werde, auf welchem sofort die übrigen Punkte aus Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre am gehörigen Orte eingezeichnet werden, etwa wie der nackte Satz durch seine näheren Bestimmungen bekleidet wird. Aber auch hier ist nicht zu übersehen daß das erste Bild ein möglich allgemeines sein und mehrmals in gehöriger Raschheit übertüncht werden muß, wie der Zimmermaler zuerst nur eine leichte Grundirung aufträgt, mit der weiteren Farbe aber mehrere Male darüber geht, oder wie er mit der Schablone nach und nach die verschiedenen Farben aufträgt. Hier, wie bei jedem einzelnen Lande ist mithin der Gang ein analytischer, vom Ganzen zum Theil; denn der Theil bekömmt seine Bedeutung erst vom Ganzen und wird ohne die allgemeine Kenntniß des Ganzen nicht oder falsch verstanden. Die einzelnen politischen Glieder (Staaten) Deutschlands, das engere Vaterland des Schülers nicht ausgenommen, müssen in diesem Curse stets in ihrem organischen Zusammenhange mit dem Ganzen angeschaut und begriffen werden, damit sie nicht als disjecta membra poëtæ erscheinen und dem Kinde (und Volke) wenigstens im geographischen Schulunterrichte — da es im Leben bis heute noch nicht möglich war — die Idee von der Einheit Deutschlands nahe gebracht werde.

Der dritte Curs, welcher der für die niedere Volksschule berechneten Unterricht in der Weltkunde schließt, erweitert den vaterländischen zum Erdkreis.

Hier reicht ein Planiglob nicht aus; es sollte durchaus ein Erd-Globus von gehöriger Größe sein. Denn der Zweck dieses Curses ist, dem Kinde ein möglichst anschauliches Bild von der Erde als Weltkörper zu geben und daran die Vertheilung von Wasser und Land auf ihre Oberfläche sammt den einfachsten, nöthigsten Begriffen von Zonen, Polen, Aequator, Parallelkreisen und Mittagskreisen zu fixiren. Nur was das Verhältniß der Erde zur Sonne und zum ganzen Sonnensysteme betrifft, bleibt dem folgenden Cursus vorbehalten. Im Uebrigen wird wie früher verfahren. Zuerst eine kurze allgemeine Ansicht der Erdkugel. Dann allmäliges Vervollständigen und Ausmalen des Bildes nach seinen geographischen, naturgeschichtlichen und physikalischen Verhältnissen — in der oben angedeuteten Weise. Da auf diesem Bilde die einzelnen Länder und Ländertheile verschwinden und nur die großen Welttheile mit ihren großartigen Bodenverhältnissen hervortreten, so kann von Beiziehung der Geschichte, mit Ausnahme dessen, was sich etwa aus der biblischen Geschichte und der Religionsgeschichte des Alterthums anknüpfen läßt, nicht die Rede sein. Auch hinsichtlich der Naturgeschichte sind es nicht mehr die Produkte der einzelnen Länder, sondern nur die merkwürdigsten, auffallendsten, wichtigsten Erzeugnisse der verschiedenen Welttheile und Zonen, so wie die Physik betreffend die merkwürdigsten, eigenthümlichsten Naturerscheinungen in den Continenten und Meeren, was zur nähern Betrachtung und Vergleichung mit den vaterländischen Zuständen hervorgehoben werden sollte.

In der höheren Volksschule (vom 12. — 18. J.) werden die einzelnen Zweige der Weltkunde, die bisher durch die Charte zusammengehalten und gruppirt waren, gesondert und systematisch durchgenommen. Das System aber muß ein möglichst einfaches, leichtes, volksthümliches und natürliches sein. Zwei Gesichtspunkte sind dabei hauptsächlich festzuhalten. Erstlich müssen diese verschiedene Zweige, wenn schon abgesondert und nach dem jedem angemessensten Lehrgange behandelt, in ihrer inneren Wechsel-Beziehung aufgefaßt und erhalten werden. Jeder derselben muß zur Erläuterung und Belebung der übrigen benützt werden und wieder durch Beiziehung der übrigen an Interesse gewinnen. Zweitens muß bei der Wahl des Stoffes so wie bei der Behandlungsweise das praktische Moment das vorherrschende und entscheidende sein. Praktisch aber ist, was entweder auf die socialen Zustände einen bedeutenden Einfluß übt, oder für die sittlich religiöse Weltanschauung von besonderer Wichtigkeit ist.

Der Unterricht in der Geschichte bedarf einer besonders sorgfältigen Behandlung, da er, gut behandelt, von sehr großem Bildungswerthe ist, schlecht behandelt, zum werthlosen Gedächtnißwerke herabsinkt. Er zerfällt in zwei Curse, den biographischen und ethnographischen. In jenem handelt es sich um lebendige Anschauung eines einzelnen Menschenlebens, in diesem um die klare Einsicht in die Entwicklung eines Volksstammes, um endlich durch da Panorama der Völker zu einer richtigen, würdigen und fruchtbaren Vorstellung von der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit zu gelangen. Beide Curse gehören der höheren Volksschule an. Die niedere bereitet darauf durch einzelne an die Länderbeschreibung angeknüpfte historische Bilder d. h. Erzählungen merkwürdiger Begebenheiten aus alter und neuer Zeit vor. Der biographische Curs, der die erste Hälfte der höheren Volksschule hindurch währt, richtet sich in der Wahl und Anordnung des Stoffes nicht sowohl nach der Zeitfolge, als vielmehr nach sachlicher Angemessenheit, namentlich werden, wenn auch aus ganz verschiedenen Zeiten, theils als Seitenstücke, theils als Gegensätze mehrere neben einander zu stellen sein. Der ethnographische Curs, für welchen die zweite Hälfte der höheren Volksschule bestimmt ist, hat natürlich die Zeitfolge einzuhalten. Durch

ihn sollen alle früheren Einzelparthieen der Geschichte in ein zusammenhängendes, doch ja nicht überladenes Gemälde zusammen und in Rahmen gefaßt werden.

§. 42. Lehrgang für den Religionsunterricht.

Religion ist das Bewußtwerden des Menschen von seiner Verbindung mit Gott. Hieraus folgt, daß Religion das subjektivste und unmittelbarste Wissen, ja, weil sie zuletzt auf Selbstanschauung oder unmittelbarem Innewerden unsers eigenen Ichs beruht, überhaupt kein Wissen, sondern ein Gefühl ist. Bliebe sie das, so wäre ein Unterricht in der Religion nicht möglich. Allein dieses Gefühl ist, indem es zum Objekt der Reflexion gemacht wird, die Quelle religiöser Vorstellungen und Begriffe, so wie wiederum die begriffsmäßige Erkenntniß religiöser Wahrheiten der Spiegel ist, welcher, indem er dem Menschen sein religiöses Bedürfniß klarer bewußt werden läßt, das Gefühl erweckt und neubelebt. Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist also, das schlummernde religiöse Gefühl durch das Hineinfallenlassen der Strahlen der religiösen Erkenntniß zu wecken und zu beleben und die erwachten Gefühle als Grund und Quelle der religiösen Erkenntniß zu benützen. Die Gefühle sollen der Erkenntniß Wärme, die Erkenntniß den Gefühlen Licht geben. Beide sollen Hand in Hand gehen, beide sich gegenseitig durchdringen. Jedes allein ist des Menschen unwürdig und führt auf Abwege. Beides soll gemeinschaftlich den Willen des Menschen auf das erkannte und gefühlte Göttliche hinlenken. Nur dann ist Religion die segensreiche Himmelstochter, wenn sie in allen Gebieten des Geistes (Wissen, Fühlen, Wollen) gleich einheimisch und wirksam ist. Jedes Abtrennen des einen oder des andern Gebietes ist Unnatur und vernichtet die wahre Religion. Der ganze Geist muß es sein, wo sie lebt, so wie es nur ein Selbstbewußtsein gibt, das die Grundlage aller geistigen Thätigkeit ist.

Die Quellen, aus welchen Gefühl und Erkenntniß ihre Nahrung schöpfen, liegen theils im Menschen selbst, theils außer ihm. In ihm ist es seine eigene sittliche Natur (Gewissen), welche, je mehr sie sich an andern sittlichen und nichtsittlichen Wesen entwickelt, desto klarer den Unterschied zwischen gut und böse an den Tag und das Dasein eines allgemein giltigen, auf einen höchsten Gesetzgeber hinweisenden Sittengesetzes zum Bewußtsein bringt. Außer ihm ist es die ihn umgebende Natur und das geschriebene Wort Gottes. Wo die Familienerziehung ihre Schuldigkeit thut, da sind die zwei erstgenannten Quellen dem Kinde schon vor der Schule geöffnet worden. Die Schule hat also nur fortzufahren, die Quellen im rechten Flusse zu erhalten, sie vor Trübung zu bewahren, sie für Verstand und Gemüth immer fruchtbarer zu machen. Dies geschieht schon im Anschauungsunterricht und zieht sich durch die ganze Schulzeit hindurch. Wie alle Hauptthätigkeiten des Geistes an der Religion Theil nehmen, so kann auch der Geist dieser Nahrung, der religiösen Anschauungsweise, der Belebung des Selbstbewußtseins und der Naturerkenntniß durch die Religion zu keiner Zeit entbehren. Daß dies nicht auf eine erzwungene Weise geschehen dürfe, versteht sich wohl von selbst. Unnatur wäre hier geradezu der Tod der Religion. Aber wo die Natur in und außer uns selbst auf die höhere moralische Weltordnung und auf den ordnenden Geist hinweist, da darf der Mensch seine Augen nicht davor verschließen. Vielmehr ist es Sache der Schule wie des Hauses, die Augen des Kindes auch diesem höchsten Lichte zu öffnen. So wichtig aber diese fortlaufende natürliche Beziehung der Natur auf Gott, der äußeren Erscheinung auf ihre letzten Gründe ist, ja ein so bedeutender Theil der reli-

giösen Schulerziehung darin besteht, so gehört dies doch noch nicht zum eigentlichen Religionsunterrichte.

Der eigentliche Religionsunterricht kann für Christenschulen und Christenkinder nur ein christlicher, so wie für Judenkinder nur ein jüdischer sein. Es wäre ein unglückseliger Gedanke, das Kind zuerst zu einem Theisten (warum nicht gar zu einem Atheisten?), dann zu einem Juden und zuletzt zum Christen machen zu wollen. Wenn auch die religiöse Entwicklung des Menschengeschlechtes ähnliche Stufen durchlaufen hat, so folgt daraus keineswegs, daß auch das einzelne Kind sie durchlaufe und in dieser historischen Ordnung in sich entwickeln müsse. Wer auf dem Gebirge geboren wird, braucht dasselbe nicht von unten an erst zu erklimmen, sondern er lernt die untern Partieen kennen, indem er sich von seinem höheren Standpunkte zu ihnen herniederneigt. Der christliche Religionsunterricht wird also von Anfang an christlich sein müssen. Der christliche Boden muß das Fundament der ganzen religiösen Bildungsweise, die christliche Anschauung für die ganze religiöse Anschauung maßgebend sein.

Das Christenthum gibt sich unstreitig als geoffenbarte Religion. Die Quelle der geoffenbarten Religion ist die Offenbarung und die Offenbarungsurkunde ist die Bibel. Die Bibel muß also jedem christlichen Religionsunterrichte zu Grunde liegen. Damit will nicht gesagt werden, als sollten die Quellen der natürlichen Religion, Natur, Gewissen und Geschichte, dem Kinde nicht auch geöffnet und für Unterricht und Erziehung in der Religion benützt werden. Sind sie doch selbst im weiteren Sinne göttliche Offenbarungen und zwar frühere und allgemein zugängliche. Vielmehr ist sehr viel daran gelegen, das Kind in das Verständniß dieser Religionsquellen einzuführen und zum Bewußtsein der inneren, nothwendigen Uebereinstimmung aller zu bringen. Aber die Bibel soll den festen Grund bilden, auf welchem *in der Schule* das Gebäude des christlichen Religionsunterrichtes erbaut wird, während alle übrigen Quellen auf diese bezogen und zur Bestätigung, Befestigung, Erläuterung und Ergänzung derselben benützt werden.

Der erste Curs, mehr vorbereitend als einführend, mehr im Vorhof verweilend als in das Heiligthum selbst eintretend, beginnt innerhalb des Anschauungsunterrichtes und mit demselben. Er hat die Aufgabe, die einfachsten Grundbegriffe der Moral und Religion zum klaren und praktischen Bewußtsein des Kindes zu bringen und dadurch die natürlichen Religionsquellen (Gewissen und Natur) mehr und mehr zu öffnen und in einen ergiebigen Fluß zu bringen, der Quelle der Offenbarung aber vorzuarbeiten. Die Weckung und Berichtigung des Gewissens als einer unbedingt „du sollst" sprechenden und unbedingt zu beachtenden Stimme ist hiebei die Hauptsache. Hieran reiht sich die Natur, welche diese in dem Herzen des Kindes selbst sprechende Stimme in den äußeren Erscheinungen widertönen und als eine im Himmel und auf Erden mit Macht, Weisheit und Güte waltende erkennen läßt. Die Unterrichtsweise besteht mithin darin, daß den Kindern einzelne aus dem Leben gegriffene Fälle (in Geschichtsform) vor Augen gestellt werden, die geeignet sind, ihr sittliches Urtheil zu wecken und zu schärfen, und daß mit diesen inneren und äußeren Erfahrungen aus dem Menschenleben diejenigen Erscheinungen in der Natur, in welchen sich die Macht, Weisheit und Güte ihres Schöpfers auch den kindlichen Augen sichtbar abspiegelt, zusammengehalten werden. Die Erzählform ist die Rahme, in welche das kleine Bild gefaßt wird, damit es nicht nur an Interesse, sondern auch an Behaltbarkeit gewinne. Ein Lehrer, der auf diese Weise das sittliche Leben und die Natur mit seinen Schülern durchwandert, wird, wenn er es nur versteht, das sittliche und religiöse Gefühl

anzuregen und zu leiten, für seine Mühe in dem Erfolge keine geringe Belohnung finden.

Hierauf beginnt der erste, eigentliche Religionskurs mit Einführung in die biblische Geschichte. Die biblische Geschichte eignet sich in ihrem doppelten Charakter als Geschichte und als biblische Geschichte in vorzüglichem Maße für den ersten eigentlichen Religionsunterricht. Als Geschichte, d. h. als concrete Darstellung wahrer Begebenheiten, hat sie nämlich mit jeder andern die Anschaulichkeit und unmittelbare Ueberzeugungskraft gemein; als biblische, d. h. als Geschichte des Reiches Gottes (nicht etwa blos des jüdischen Staates), die religiöse Erbaulichkeit, die unmittelbare Beziehung auf das menschliche Gottesbewußtsein vor jeder andern voraus. Es verräth daher große Unkenntniß des der biblischen Geschichte inwohnenden religiösen Stoffes, wenn man erdichtete moralische Erzählungen oder auch die vaterländische Geschichte an ihre Stelle setzen zu können glaubt. Die biblische Geschichte ist keineswegs eine Specialgeschichte, sondern Allgemeine Geschichte im edelsten Sinne, indem sie den Anfang und die Grundlage der inneren Geschichte des ganzen Menschengeschlechtes enthält. Aus diesem Gesichtspunkte muß sie also auch vom Lehrer aufgefaßt und behandelt werden. Wer sie nur als jüdische Specialgeschichte in der Schule vorträgt, mißhandelt sie, und hat die natürlichen Folgen solcher Mißhandlung selber zu verantworten.

Der Religionsunterricht, vermittelt durch die biblische Geschichte, zerfällt wieder in zwei Curse. Der erste benützt die biblische Geschichte zur Bekanntmachung des Kindes mit den hervorragendsten Persönlichkeiten des A. u. N. Bundes, zur Weckung der Ahnung göttlichen Waltens in der Geschichte und den menschlichen Schicksalen überhaupt und zur Feststellung und Klarmachung der sittlichen und religiösen Grundbegriffe. Hiezu bedarf es einer zweckmäßigen Auswahl einzelner leicht faßlicher, gemüthlich ansprechender charakteristischer Erzählungen aus dem Leben der ausgezeichnetsten biblischen Personen (Adam und Eva, Noah, Abraham, Jacob, Joseph, Moses, Saul, David, Salomo, Daniel, Jesus), aneinander gereiht, wie die Perlen einer Perlenschnur.

Daß hiebei die Zeitfolge im Allgemeinen beobachtet werde, versteht sich von selbst. Daß aber die Erzählungen des A. T. zuerst, vor denjenigen des N. T. benützt werden, hat seinen Grund nicht sowohl in der Chronologie, als darin, daß das A. T. sowohl in Absicht auf Inhalt (als Familiengeschichte) als auch wegen der Einfachheit und Kindlichkeit der Darstellung dem Kinde in der That näher steht als das N. Testament.

Der zweite Curs des durch die biblische Geschichte vermittelten Religionsunterrichtes (der jedenfalls erst in die zweite Hälfte der Schulzeit [etwa vom 11.—12. Jahre an] fällt) faßt die biblische Geschichte im Ganzen als Geschichte des Reiches Gottes auf. Die aus dem vorigen Curse dem Kinde bereits bekannten Personen bilden hiebei die Knotenpunkte, an welchen der Entwicklungsfaden fortläuft. Daß hier das A. T. wieder den Anfang machen muß, versteht sich von selbst, da es die Grundlegung und Vorbereitung des Neuen ist. Sämmtliche einzelne Stücke müssen in ihrer Beziehung und Bedeutung zum Ganzen dargestellt werden, um dem großen Offenbarungsplan und Erziehungsgang Gottes dem Kinde möglichst zum klaren Bewußtsein zu bringen.

Neben beiden Cursen und stofflich durchaus zusammenhängend mit der Geschichte und ihrer Lehre läuft das Einprägen biblischer Sprüche in das Gedächtniß her. Warum sollten auch die durch die Geschichte und Lehre gewonnenen religiösen und sittlichen Erkenntnißresultate nicht in kurzen, leichtbehaltlichen Kernsprüchen dem Gedächtniß übergeben werden? Dieses ist vielmehr so

wichtig, so unentbehrlich, daß, wenn die Bibel keine passende enthielte, anderswo (in Sprüchwörtern 2c.) solche gesucht oder selbst gemacht werden müßten.

Endlich muß jedenfalls der Schritt von der biblischen Geschichte, als den Grund und Boden des Glaubensgebäudes, in dieses selbst gemacht werden. Der Schüler soll sich in diesem Gebäude zu recht und zu Hause finden. Er muß mithin in sämmtlichen Zimmern und Kammern umhergeführt, mit ihrer Einrichtung und ihrem Zusammenhange bekannt gemacht werden. Dies läßt sich auf synthetischem oder analytischem Wege erreichen. Der letztere ist leichter, der erstere sicherer. Denn man kennt dasjenige Haus am beßten, das man sich selbst erbaut hat, oder das man wenigstens vor seinen Augen entstehen sah. Die Sicherheit und Gründlichkeit ist aber in diesem wichtigen Falle der Leichtigkeit vorzuziehen. Die Bausteine liefert natürlich die Bibel. Es ist nicht zu fürchten, daß daraus ein Bau entstehe, der mit dem von der Kirche errichteten nicht harmonire, wenigstens in der Evangelischen Kirche nicht. Denn die Evangelische Kirche verwendet zu ihrem Glaubensgebäude auch nur die Bausteine der Bibel. Und wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß sich mit den gleichen Steinen verschiedene Gebäude zusammenfügen lassen, so kann es doch dem Lehrer nicht schwer fallen, die Schüler so zu leiten, daß sie nach gleichem Plane und im kirchlichen Style bauen. Der völlige Ausbau aber fällt auch in diesem Fache über die gewöhnliche Schulzeit hinaus, und die Nothwendigkeit der oben geforderten Fortsetzung der Volksschule bis zum 18. Jahre ist besonders von dieser Seite augenscheinlich.

Es darf kaum bemerkt werden, daß bei diesem ganzen Gange des Religionsunterrichtes die Einführung in die Bibelkenntniß eine Hauptsache ist. Nur bedarf er hiezu keines abgesonderten Lehr-Curses, sondern die Bibel muß die stets geöffnete Quelle sein, aus welcher christliche Erkenntniß geschöpft wird, ebenso wie die Vernunft der immer laufende Brunnen, der sein Wasser mit dem Quellwasser vereinigt, um dieses stärker zu machen und selbst klarer zu werden. Das Bibellesen sollte nicht der Reihe der Bücher nach, wie sie in der Bibel aufeinander folgen, sondern dem Inhalte nach in Abschnitten, die sich theils der biblischen Geschichte, theils der Lehre anreihen, geschehen. Die nöthigen Erklärungen über Ursprung, Inhalt, Eintheilung und Werth dieser Bücher knüpft sich daran leicht an.

§. 43. Methode des Singunterrichtes in der Volksschule.

Die Musik ist die Sprache des Gefühls, wie die Wortsprache der Ausdruck des Gedankens. Wie die Wortsprache Gedanken sowohl mittheilt als erzeugt, so die Musik Gefühle. Vor der Wortsprache aber hat letztere das voraus, daß sie eine allgemeine und unmittelbare Natursprache ist, welche ebendeßwegen von allen richtig organisirten Menschen verstanden oder vielmehr empfunden wird. Während die Wortsprache die Nationen scharf trennt, vereinigt die Musik alle Nationalitäten. Der Gesang aber ist eine Verbindung beider Sprachen und schon dadurch von doppeltem Werthe und doppelter Wirksamkeit.

In diesen Sätzen liegt schon nicht nur der Beweis für die Wichtigkeit des Gesangunterrichtes in der Volksschule, sondern auch das Grundgesetz für dessen Behandlung. Derselbe muß aus dem Leben genommen und für das Leben berechnet sein d. h. er muß seinen Stoff dem Leben entnehmen und so betrieben werden, daß er auf das (innere) Leben der Schüler und der Schule wirke.

Das sechsjährige Kind tritt singfähig und singlustig in die Schule ein. Aber in seinem Gehöre verschwimmen noch die Töne der Musik wie die Laute eines Wortes, der Umfang seiner Stimme ist noch gering, Ohr und Stimme stehen noch nicht in fester Uebereinstimmung. Zu dem allem fehlte es dem Kinde bisher an gehöriger Uebung. Diese muß ihm also jetzt verschafft werden. Sein musikalisches Gehör muß in sicherer Unterscheidung der Töne nach Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche geübt, der Stimmumfang erweitert und die Stimme in den Dienst des Ohres gestellt werden. Dadurch wird in dem Kinde nicht nur die Freude am Singen vermehrt — denn jede Zunahme an Kraft und Fertigkeit macht Freude — sondern auch der Eindruck auf das Gefühl. Denn was zuvor nur ein unbestimmter dunkler Gesammteindruck war, wird durch diese Uebungen allmälig ein bewußtes Gefühl der Macht der Töne.

Wie sprechen die Sprache, so bildet singen den Gesang. Daher hat der Lehrer anfangs nichts zu thun, als die Kinder zum Singen zu veranlassen. Er singt ihnen einfache, aber liebliche, leicht ansprechende Melodieen vor; sie singen mit Lust nach. Aber auch hier gilt: Nicht Vielerlei, sondern Viel d. h. wenige Lieder hundertmal wiederholt. Das Kind wird dieser Wiederholung keineswegs überdrüssig; es singt am liebsten Bekanntes; durch öftere Wiederholung lieb Gewordenes. Aber nur Wiederholung erzeugt Fertigkeit, macht Ohr und Stimme sicher und bringt das Kind allmälig von selbst zum Bewußtsein der in der Melodie enthaltenen einzelnen Töne und ihrer Höhe-, Zeit- und Gradverhältnisse. [1])

So bereitet sich durch diese erste Singunterrichtsstufe — das Vor- und Nachsingen — von selbst die zweite Stufe vor, welche den Schüler mit der Aufeinanderfolge der Töne (Tonleiter) bekannt und im Hervorbringen der Töne nach ihrer Höhe (Treffen der Töne) geübt machen soll. Daß das Verfahren analytisch sein müsse, beruht auf den gleichen Gründen, welche diesen Weg im Sprach- und Lesunterrichte vorschreiben. Wie das Kind an bekannten Wörtern durch Zergliederung zu der wichtigen Erkenntniß geführt wird, daß die ganze Sprache aus einer kleinen Anzahl leicht zu unterscheidender Sprachlaute besteht, so soll nun das Kind zu ähnlicher Erkenntniß hinsichtlich der musikalischen Töne auf ähnlichem Wege gelangen. Es versteht sich, daß vorderhand blos von der diatonischen Durleiter die Rede sein kann. An einer leichten, den Kindern bekannten Melodie, die sich ohne Ausweichungen innerhalb einer Oktave bewegt und sämmtliche Töne derselben enthält, wird die Tonleiter entwickelt und von nun an nicht nur fleißig auf und abgesungen, sondern auch an anderen Melodieen aufgesucht. Der nächste Schritt ist das Herausheben der Töne des Dreiklangs. Auf diesen, sobald er hinlänglich fest im Ohr und in der Stimme der Kinder ist, folgt der Quartsextenakkord. Wird endlich noch der zweite und siebente Ton (2, 4, 5, 7) hinzugefügt, so ist die Kette der ersten Oktave geschlossen. Erst wenn diese Oktave nach Leiter und Akkorden recht tüchtig eingeübt ist, wird es an der Zeit sein, die Treffübungen nach und nach auf alle Intervalle auszudehnen. Dies geschieht am zweckmäßigsten theils an den älteren und neuen Melodieen, deren Wiederholung und Einübung nie aufhören darf, theils an besonderen Beispielen. Letztere werden von dem Lehrer in Zahlen, welche die Intervalle bezeichnen, entweder vorgesagt, oder an die Wandtafel angeschrieben,

[1]) Daß hiebei auf eine sorgfältige Auswahl des Textes und auf eine dem Texte wirklich entsprechende — nicht nur willkürlich unterlegte — Melodie gesehen werden müsse, braucht nach dem Vorangeschickten kaum bemerkt zu werden.

sodann aber vorgesungen (oder vorgegeigt) und nachgesungen. [1]) Mit diesen Treffübungen verbinden sich am natürlichsten auch die Taktübungen. Wie die Verschiedenheit der einzelnen Töne nach ihrer Höhe, so wird auch die Verschiedenheit der Zeitdauer und die Eintheilung der Gesangstücke in Takte an schon eingeübten Liedern entwickelt. Bloße Taktübungen entbehren zu sehr des Interesses, als daß sie für zweckmäßig erklärt werden könnten. Ohne Melodie sind sie eine bloße Rahme ohne Bild.

Von nun an reicht die Einübung neuer Melodieen durch bloßes Vorsingen nicht mehr aus. Die Kinder müssen lernen vom Blatte (nicht prima vista, sondern nach einer sichtbaren Tonschrift) singen. Es fragt sich nur, welche Tonschrift für die Schule die beste sei? Ohne uns auf den Streit, der lange Zeit unter den Singlehrern und Pädagogen mit Lebhaftigkeit geführt wurde, und als Schiboleth galt, um die Lehrer in zwei Lager zu theilen, nämlich die Frage: Noten oder Ziffern? des Näheren einzulassen, so scheint doch das keinem Zweifel unterworfen, daß man weder jener noch dieser im Gesangunterricht ganz entbehren kann. Beide Arten von Tonschrift haben Vorzüge, die durch die andere nicht ersetzt werden können; beide ergänzen sich also, keine wird durch die andere völlig entbehrlich. Die obige Frage kommt mithin darauf zurück: Welche Tonschrift soll von Anfang an zu Grunde gelegt, welche als Erläuterung und Ergänzung beigezogen werden? Unsere Ansicht ist, daß die Ziffertonschrift den Grund legen muß zu einem bewußten, sichern, freien Singen. Nur sie bringt Klarheit in die Ton- und Taktverhältnisse und Sicherheit in die Ausführung derselben. Die Notenschrift tritt noch zeitig genug an ihre Stelle, wenn sie für das letzte Jahr vor der Confirmation (im 13. Jahr) benützt wird. Denn sie ist leicht verständlich und behältlich, wenn ihr die Ziffer gehörig vorgearbeitet hat; auch werden ihre Vorzüge gerade bei Einübung schwererer Singstücke erst überwiegend und praktisch. Der längere ausschließliche Gebrauch der Ziffer vor der Bekanntmachung mit den Noten hat aber einen ähnlichen Vortheil, wie die Uebung des Kopfrechnens vor dem Tafelrechnen. Das Kind wird dadurch so sehr gewöhnt, sich die Verhältnisse der Töne nach Höhe und Tiefe in Zahlen zu denken, daß es diese Anschauungsweise auch auf die Noten anwenden wird. [2])

Auf dieser Stufe des Gesangunterrichtes ist der schon auf der vorhergehenden durch zusammenstimmendes Akkordsingen vorbereitete mehrstimmige Gesang fleißig und so zu üben, daß die Kinder nicht nur an die Harmonie gewöhnt, sondern auch zu einiger Einsicht in das Wesen derselben geführt werden. Hauptsächlich ist es der zweistimmige Gesang, der beides befördert. Indessen darf auch der dreistimmige (sei es für drei Kinderstimmen, oder für zwei Kinderstimmen und die Stimme des Lehrers) nicht ausgeschlossen sein. Ueberhaupt müssen Chöre verschiedener Art abwechseln, besonders aber der Choral (namentlich der rhythmische) und das Volkslied vorherrschen. In der zweiten Hälfte der Volksschule (vom 15.—18. Jahr) können auch vierstimmige

---

[1]) Das Angebenlassen der Intervalle, die der Lehrer mit la vorgesungen hat, in Zahlen durch die Schüler ist eine sehr gute, ohrbildende Uebung.

[2]) Nicht vergessen werden darf hier das Verdienst, welches sich der kürzlich verstorbene Pfarrer Klett um Darstellung, Begründung und Verbreitung einer naturgemäßen Ziffertonschrift erworben hat. Vgl. dessen Aufsatz in „Bahnmaier's Württ. Correspondenzblatt für Erziehung und Unterricht. Jahrgang 1827. Zweites Heft: Beitrag zur Volksnote." (Stuttgart, bei Sonnewald.) Unter den vielen neueren Versuchen, ein alle Forderungen befriedigendes Tonziffersystem herzustellen, ist unstreitig der Klett'sche mit den von Schulmeister Auberlen in Fellbach angebrachten Vereinfachungen der gelungenste.

Lieder und Chöre eingeübt werden. Die Unzweckmäßigkeit des Abbrechens der Volksschule im 14. Jahre ist auch in dieser Hinsicht recht in die Augen springend. Der Grund, welchen die Schule bis zum 14. Jahre legt, muß nothwendig wieder verloren gehen, wenn nicht auf ihm fortgebaut wird. Aber wer baut unter den gegenwärtigen Verhältnissen auf demselben fort? Niemand als die Gasse und die Kneipe. Ist es zu wundern, daß das Jolen der schlechtesten Gassenhauer in gräßlichem Geschrei die einzige Frucht des langjährigen Gesangunterrichtes in den Schulen ist? In den letzten Jahrzehenden haben zwar Volks- und Kirchengesangvereine dem Uebel abzuhelfen gesucht, und sie haben unstreitig Rühmliches, ja hie und da Außerordentliches geleistet. Allein um wie viel leichter, sicherer und allgemeiner müßten ihre Erfolge sein, wenn die Schule den Gesangunterricht bis zum 18. Jahre fortführte, während jetzt durch das Abbrechen im 14. Jahre die Stimme einige Jahre völlig brach liegt, weil die Gesangvereine nur Erwachsene in sich aufnehmen. In diesen Jahren geht bei vielen die Singlust oder Singfähigkeit verloren, und jedenfalls muß, weil die Stimme in dieser Zeit mutirt, später ganz neu begonnen werden. Die Schule könnte über diese Periode unmerklich hinwegbringen und den Männergesang auf die leichteste Weise an den Kindergesang anknüpfen.

§. 44. Lehrvortrag und Lehrton.

Mit dem im Bisherigen besprochenen Lehrgange ist jedoch die Thätigkeit des Lehrers beim Unterrichte selbst noch nicht vollständig bestimmt. Es fragt sich, was die Methode hierüber vorschreibt? Im Allgemeinen, daß der Lehrer sich als den Vermittler zwischen dem Unterrichtsobjekt und dem Unterrichtssubjekt betrachte und demgemäß benehme. Er hat beide in das richtige Verhältniß zu einander zu setzen, so daß jenes gleichsam in einem Brennpunkte zu stehen kömmt, von dem aus es seine Strahlen versendet, und hat sofort das geistige Auge des Schülers so zu richten, daß es die Lichtstrahlen ohne allen Verlust in sich aufsauge. Die Mittel, welche hiezu zu Gebot stehen, heißen L e h r v o r t r a g und L e h r t o n.

Das Wort des Lehrers ist es, das die Hauptrolle der Vermittelung spielt. Wie die Sprache überhaupt nicht nur die Brücke ist, welche die Geister unter einander in unmittelbaren Verkehr bringt, sondern der Kanal, in welchem der Geist selbst in einen andern überströmt, so ist es auch im Unterricht. Der Unterricht selbst ist ein solches Ueberströmen des Geistes vom Lehrer in den Schüler. Also ist zweierlei erforderlich, nämlich, daß der Lehrgegenstand im Geiste des Lehrers einheimisch sei und daß der Lehrer denselben aus seinem Geiste in den Geist des Schülers überzuleiten verstehe. Das Mittel zu letzterem ist die Sprache, die Art und Weise aber, wie die Sprache hiezu benützt wird, der L e h r v o r t r a g. Die Wirkung dieses geistigen Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler mittelst der Sprache ist im Geiste des letzteren überhaupt eine zweifache — M i t t h e i l u n g und E r r e g u n g. Entweder schließen sich die in den Worten des Lehrers enthaltenen Begriffe unmittelbar an die Gedankenreihe des Schülers an und vermehren und erweitern sie, oder sie entzünden nur, wie ein elektrischer Schlag, oder regen die Thätigkeit an, wie ein galvanischer Strom. Im ersten Fall (Mittheilung) geben sie etwas Vollständiges, Fertiges, womit der Schüler nichts zu thun hat, als es sorgfältig aufzunehmen, und gleichsam zum Uebrigen zu legen oder demselben anzureihen. Je vollständiger, fertiger es der Schüler vom Lehrer empfängt, desto sicherer wird der Zweck erreicht. Denn

der Lehrer hat hiebei alles selbst beizubringen, ohne dem Schüler einen Zusatz oder eine Ergänzung zu überlassen. Im zweiten Falle (Erregung) ist es umgekehrt. Hier hat der Schüler eigentlich alles zu thun, und des Lehrers Wort soll nur bewirken, daß er es thue. Das Wort des Lehrers muß also so beschaffen sein, daß es die Vorstellungen, welche im Schüler entstehen sollen, noch nicht enthält, wohl aber zum Aufsuchen derselben reizt, und zum Auffinden anleitet. Es gibt also einen mittheilenden und einen erregenden (entwickelnden) Lehrvortrag. Natürlich kann auch beides gemischt vorkommen, ja es werden sich beide Arten von Lehrvortrag in den meisten Fällen beim Unterrichte vermischen oder ablösen, doch so, daß stets die eine oder andere Art mehr oder minder vorherrscht.

Keine von beiden Arten kann entbehrt werden. Denn auch die Thätigkeit des Schülers ist theils aufnehmend, theils erzeugend. Einseitig wäre es, sich im Unterrichte stets nur an die eine dieser Geistesthätigkeiten wenden zu wollen. Daher ist auch die Frage, welcher Vortrag der zweckmäßigere, bessere sei, in dieser Allgemeinheit ohne Werth. Jeder ist der beste, wenn er am rechten Orte und zur rechten Zeit angewendet wird. Wann und wo aber dieser oder jener Lehrvortrag anzuwenden sei, darüber hat die Rücksicht auf den Unterrichtszweck, auf die Kraft und das Alter des Schülers, sowie auf die Natur des Lehrobjektes zu entscheiden.

Der m i t t h e i l e n d e Lehrvortrag theilt sich wieder in denjenigen, der Mittheilung des Inhalts in einer ganz bestimmten, dem Schüler einzuprägenden Form bezweckt, und denjenigen, der blos Mittheilung des Inhaltes im Auge hat, wobei dem Schüler die Einkleidung in seine eigene Sprachform überlassen bleibt. Der erstere Zweck setzt noch große Ungeübtheit sowohl im Auffassen der Sprachgedanken, als im Sprachausdruck voraus. Dieser Lehrvortrag kommt mithin vorzugsweise bei den jüngsten Schülern vor und besteht darin, daß der Lehrer vorspricht und die Kinder nachsprechen. Der letztere Zweck fordert eine gereiftere Sprach- und Gedankenkraft des Schülers. Er eignet sich mithin hauptsächlich für die oberen Schulklassen. Es ist der sogenannte akroamatische, d. h. des Erzählens und Docirens des Lehrers in zusammenhängender Alleinrede. —

Auch der e n t w i c k e l n d e Lehrvortrag hat zwei Arten, die katechetische und die heuristische. Jene führt den Schüler Schritt um Schritt seinem Ziele zu, zeigt ihm bei jedem Schritte, wie er ihn zu machen habe, kurz er gängelt ihn am Faden der Frage, daß er nicht irren kann, sondern das Ziel finden muß. Diese dagegen zeigt ihm nur das Ziel und gibt ihm über die Richtung und Beschaffenheit des Weges nur so viele Fingerzeige, als unumgänglich nöthig scheinen, daß er im Stande sei, ohne weitere Hilfe selbst hinzukommen. Daß die letzte Art des Lehrvortrages unter allen die Selbstthätigkeit am meisten bilde, indem sie dieselbe am meisten in Anspruch nimmt, und ihr den freiesten Spielraum gewährt, ist klar. Sie setzt aber auch eine Reife voraus, die wieder vorzugsweise nur in den oberen Klassen zu finden sein dürfte. Doch reichen sämmtliche genannte Arten des Lehrvortrages in ihren Anfängen bis in die untersten Klassen herab, indem die Natur des kindlichen Geistes in jeder Periode sowohl eines gegebenen Stoffes, als der Uebung seiner Selbstthätigkeit, und der Uebung im Selbstfinden bedarf. Es muß frühzeitig gewöhnt werden, das Gegebene einer selbstthätigen Analyse zu unterwerfen, und aus dem Bekannten das Unbekannte zu finden. Nur das Selbstgefundene hat wahren Bildungswerth, es ist ein Theil von uns selbst, während das blos Aufgenommene den fremden Charakter nie ganz verleugnet.

Bisher wurde die Persönlichkeit des Lehrers bei der Wirkung des Unterrichtes außer Rechnung gelassen.

Es ist aber kein Zweifel, daß sie gerade ein Hauptfaktor des Unterrichtes, wie der ganzen Erziehung ist. Es kommt nicht nur darauf an, welchen Lehrvortrag der Lehrer wählt, sondern hauptsächlich, wie er ihn anwendet, d. h. wie er ihn durch seine Persönlichkeit befruchtet. Denn jeder Lehrvortrag ist und bleibt todt, wenn ihn nicht der Lebenshauch der Lehrerpersönlichkeit belebt. Darauf kommt es mithin an, daß dieser Persönlichkeit das rechte Leben inwohne, und daß sie während des Unterrichtes als das belebende Princip erregend, erwärmend, erleuchtend hervortrete. Das ist der Lehrton (oder Lehrgeist). Er umfaßt sowohl die Milde als den Ernst, womit der Lehrer sein Lehrgeschäft treibt, sowohl die Ruhe, als die Lebhaftigkeit, sowohl die Gebärde als den Ton der Stimme, womit er seine Worte begleitet, kurz die ganze Persönlichkeit, wie sie sich in seinem Unterrichte kund gibt. Dadurch wird der Lehrvortrag individuell, und wirkt durch seine Individualität auf des Kindes Individualität belebend ein. Hierin liegt der Hauptvorzug des guten Lehrers vor dem schlechten. Hier zeigt sich der geborene Lehrer Denn es lassen sich wohl Regeln aufstellen, wie der Lehrton beschaffen sein solle; aber er läßt sich dem Lehrer nicht geben, und auch von ihm nur so weit erwerben, als es seine Natur zuläßt. Der ächte Lehrton ist Naturanlage und Ausdruck der ganzen durch die Bildung gewonnenen Persönlichkeit. Erkünsteln läßt er sich nicht. Ein erheuchelter Lehrton vermag so wenig die wahre geistige Ernährung zu bewirken, als gemalte Früchte den Hunger zu befriedigen. [1]) Die große Lebenskraft, welche dem Lehrtone inwohnt, hat ihren Grund, wie die Wirksamkeit des Beispieles überhaupt, darin, daß der Lehrton das vom Verstand Aufzunehmende zugleich zum Gegenstande der Empfindung (des Gefühles) macht. In der Empfindung aber liegt allein die Lebenswärme, die zur Aneignung und Nachahmung reizt. Daher die wunderbare Gewalt der lebendigen Stimme gegenüber dem todten Buchstaben. Je ungebildeter noch der Mensch ist, desto mehr bedarf er derselben, und desto größer ist die Gewalt, die sie über ihn ausübt. Denn der Gebildete vermag sie sich eher am todten Buchstaben selbst zu ergänzen.

§. 45. Die Schulzucht. Schulgesetze.

Da jeder Unterricht ein erziehender, jede Schule eine Erziehungsstätte sein soll, so darf bei keinem Unterrichte die Einwirkung auf den sittlichen Willen außer Acht gelassen werden. Die sittlich-religiöse Bildung ist die Wurzel und Krone aller menschlichen Erziehung; denn sie vereinigt das Ewige in der Menschennatur mit dem Zeitlichen, das Innere mit dem Aeußeren, Vernunft mit Natur, Freiheit mit Nothwendigkeit, das Leben in Gott mit dem socialen Leben. Sie bringt den Zögling in die wahre Harmonie mit sich, mit den Menschen, mit der Natur und mit Gott. Nun liegt zwar schon in dem Unterrichte an sich, wenn er naturgemäß und wahrhaft bildend betrieben wird, ein wichtiges ethisches Moment; denn er führt in die Wahrheit ein, schließt das Selbstbewußtsein und Gottesbewußtsein auf, setzt die Vernunft, die ohne Bildung ein Kind auf dem Throne ist, in ihr wahres Herrscherrecht

---

[1]) „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen....
„Nie werdet ihr Herz zu Herzen schaffen,
„Wenn es euch nicht von Herzen geht." (Göthe im Faust.)

ein, und gewährt solchermaßen die Bedingung aller wahrhaft menschlichen sittlichen Selbstbestimmung. Allein der Wille wird nicht blos von der Erkenntniß geleitet, sondern auch von Gefühlen und Trieben bestimmt. Daher muß der erziehende Lehrer auch auf diese letzteren einen unmittelbaren Einfluß zu gewinnen suchen, ohne jedoch diese seine Einwirkung zu vereinzeln. Je genauer sie mit der Einwirkung auf die Geistesbildung zusammenhängt, ja die Seele dieser unterrichtlichen Wirksamkeit ausmacht, desto sicherer und naturgemäßer ist ihre Wirkung. Das Ganze dieser mit dem Unterrichte verknüpften unmittelbaren Einwirkung auf sittliches Gefühl und sittlichen Trieb des Schülers heißt Schulzucht (Disciplin). Sie besteht aus Gewöhnung und Reizung. Der Trieb soll an's Gute gewöhnt, das Gefühl für's Gute, Göttliche geweckt, gereizt, zur Herrschaft über die fehlerhaften Triebe und Gefühle gebracht, und dadurch zu einer mächtigen, sicher wirkenden Triebfeder des Willens gebracht werden.

Die Mittel dazu liegen in der Schulgesetzgebung und in der Schuleinrichtung; beides, wie sich von selbst versteht, belebt und begeistigt von des Lehrers Beispiel und ganzer Persönlichkeit.

Ohne Gesetze kann die Schule nicht bestehen. Denn die Schule ist ein Reich im Kleinen. Ihr Fortgang und Bestand, ja ihre ganze Wohlfahrt beruht, wie bei jedem Reiche, auf der Grundlage des Gesetzes. Der Schüler muß bei seinem ersten Tritte in die Schule fühlen, daß er auf gesetzlichem Boden steht, und die Heiligkeit des Gesetzes ahnen. Zwar steht das Kind schon vor dem Eintritt in die Schule unter einem Gesetze. Der elterliche Wille ist ihm Gesetz, und es hat gelernt, sich diesem Gesetze zu unterwerfen. Was in jedem andern Falle als unerträgliche tyrannische Willkür erscheinen würde, verliert diesen Charakter in der Verbindung zwischen Eltern und Kindern. Indessen kann es nicht immer so bleiben. Dieses subjektive Gesetz muß Objektivität erlangen, um jeden Schein der Willkür zu vermeiden und um durch seine allgemeine Gültigkeit das Rechts- und Pflichtbewußtsein des Kindes zu wecken und zu befestigen. Hierauf hat das Schulleben hinzuwirken. Es bildet auch in dieser Hinsicht den Uebergang aus dem häuslichen Leben in das öffentliche. Es ist weder ganz öffentlich, noch ganz häuslich, sondern eine Verbindung beider Elemente. Der Lehrer erscheint dem Kinde gegenüber weder blos als Vater, noch blos als Vorgesetzter, sondern als das Eine und das Andere. Daher tragen auch die Schulgesetze diesen doppelten Charakter. Sie haben zum Theil noch ganz ihren Sitz in dem Willen des Lehrers. Bei diesen hat sich der Lehrer sorgfältig zu hüten, daß sein Wille nicht als Willkür, oder gar augenblickliche Laune erscheine. Sein Wille muß vielmehr auch in den Augen der Kinder der Ausdruck weiser, wohlwollender Ueberlegung sein. Bleibt sich der Lehrer in seinen Forderungen stets gleich, benimmt er sich gegen seine Schüler immer mit partheiloser Ruhe, und weiß er überhaupt in seinen Schülern allgemeine Achtung seiner Einsicht und unerschütterliche Ueberzeugung seines Wohlwollens zu begründen, so werden sie ihm selbst da, wo sein subjektiver Wille dem ihrigen ohne nähere Begründung gegenübertritt, freudigen Gehorsam leisten. In objektiver Geltung und Nothwendigkeit dagegen tritt das Gesetz auf in den geschriebenen Schulgesetzen. Damit ist die Frage nach der Zweckmäßigkeit solcher schon beantwortet. Nur Unklarheit über das Wesen und die Aufgabe der Schulerziehung konnte diese Frage aufwerfen. Die geschriebenen Schulgesetze sind, den Gesetztafeln von Sinai ähnlich, die Grundlage des heiligen Bundes zwischen Lehrer und Schülern. Wie dürften sie fehlen? Sie sollen den Schüler auf festeren Grund stellen, als die subjektive, wenn

noch so wohlmeinende Willkür des Lehrers, und dadurch gegen die noch schlimmere eigene subjektive Willkür waffnen. Sie sollen ferner in dem Schüler das Bewußtsein wecken und erhalten, daß er durch den Eintritt in die Schule in ein bestimmtes Verhältniß zum Vaterlande (sowohl in kirchlicher als in politischer Beziehung) getreten sei. Sie sollen dadurch das erste dem Kinde selbst wahrnehmbare Band zwischen ihm und Kirche und Staat knüpfen. Hieraus folgt von selbst, daß diese Gesetze einen religiösen Charakter haben, Kürze mit Bestimmtheit vereinigen, den Kindern zwar nicht unter Donner und Blitz, wie vom Sinai, aber um so mehr mit dem Ernste christlicher Liebe verkündigt, und ihrem Herzen und Gedächtniß eingeprägt werden müssen. Es ist das gewichtige „du sollst", woran das Kind sein inneres und äußeres Betragen prüfen, sein sittliches Urtheil üben, seine sittliche Freiheit bilden soll. Daß die Schulgesetze bei dieser hohen Bedeutung und damit sie ihren Zweck erreichen, mit weit mehr Umsicht gewählt und verfaßt, mit weit mehr Feierlichkeit verkündigt, mit weit mehr Sorgfalt und Gerechtigkeit gehandhabt werden sollten, als dies bis jetzt fast allenthalben der Fall ist, liegt auf der Hand. Der Lehrer, der das geschriebene Schulgesetz mißachtet, mißkennt seinen Erzieherberuf und hat die Idee einer nationalen und kirchlich-religiösen Schulerziehung noch nicht begriffen.

§. 46. Die Schuleinrichtung. (Schulverfassung.)

Die Schuleinrichtung gehört insofern zur Schulzucht, als sie die Bestimmung hat, durch die äußere Ordnung und Regelung der Lehr- und Lernthätigkeit den Schüler an eine regelmäßige, geordnete Thätigkeit zu gewöhnen. Durch diese Gewöhnung wird dem sittlichen Handeln, das selbst nichts als ein consequentes Handeln nach der höchsten Lebensregel ist, mittelbar und unmittelbar Vorschub geleistet. Andererseits kann sie auch zur Methode gerechnet werden, indem sie die Reglung der Schulthätigkeit mit Hinsicht auf die Beförderung eines fruchtbringenden, bildenden Verkehres zwischen Lehrer und Schülern, und zur Unterstützung des Lernzweckes festsetzt. Man kann in ihr zweierlei unterscheiden. Sie hat einmal im Allgemeinen die äußere Schulordnung zu bestimmen, d. h. die Zeit, wann und wie lange Schule gehalten werden soll, die Zahl der Klassen und der in jeder Klasse gleichzeitig oder nach einander (in Abtheilungen) zu unterrichtenden Kinder, ob das Fachlehrersystem oder das Klassenlehrersystem angewendet werden soll, ob Knaben und Mädchen vereinigt oder getrennt unterrichtet werden sollen u. dgl. Ueber diese Punkte mögen hier wenige Bemerkungen genügen.

Was die Zahl der Schulstunden betrifft, so hat man bald zu viele, bald zu wenige angenommen. Im ersten Falle, da man dem Kinde zumuthete und leider! an vielen Orten noch zumuthet, den bei weitem größten und schönsten Theil des Tages auf den Schulbänken zu sitzen, gieng man von dem großen Umfange des Lernstoffes und von der Unerläßlichkeit umfassender Uebungen aus, die ohne großen Zeitaufwand unmöglich sind. Von schlimmeren Beweggründen, welche manche Lehrer zu eigentlichen Drillmeistern und Quälgeistern ihrer armen fast recht- und schutzlosen Schüler durch Ueberbürdung mit Hausaufgaben und durch jegliche Art von Schmälerung der Freizeit machen mögen, soll hier abgesehen werden. Jedenfalls ist es eine Mißkennung des wahren Bildungszweckes der Schule und eine Mißachtung des kindlichen Geistes und eine Versündigung gegen des Kindes Leib und Seele. Diese Sünde fällt

jedoch in der Regel nur der Gelehrtenschule zur Last. Die Volksschule hat sich von ihr bis jetzt noch frei erhalten, und geräth eher in das andere ebenfalls verwerfliche Extrem, ein paar tägliche Stunden für hinreichend zur Erreichung des Bildungszieles zu halten. Man hat dies besonders in neuester Zeit zu dem Zwecke geltend gemacht, um den sog. Abtheilungsunterricht (Unterricht der Schülerzahl einer Klasse in Abtheilungen nach einander) zu empfehlen. Allein es heißt Unmögliches verlangen, wenn in täglichen 3 Stunden alles geleistet werden soll, was die Schule in materialer und formaler Hinsicht zu leisten hat, und wenn gleichwohl auf der Beendigung der Schule mit dem 14. Jahre beharrt wird; oder man müßte den bisherigen Unterricht aller mit 5 Stunden kaum ausreichender Schulen für Müssiggang erklären. Die Berufung auf das Resultat eines guten Privatunterrichtes mit wenigen Kindern in nicht mehr täglichen Stunden ist, wenn sie auch gegründet wäre, nicht statthaft. Denn die Schule kann eine so kleine Anzahl Schüler nie als Maß annehmen, sie kann die Kinder nicht nach der Gleichheit ihrer Gaben und Bedürfnisse wählen, und jedenfalls gibt es auf dem Lande unter den ärmeren Klassen weit mehr unaufgeweckte, von Haus aus verwahrloste Köpfe, deren Bildung langsamer von Statten geht, und verhältnißmäßig bedeutend mehr Zeit erfordert, als die Bildung aufgeweckter Kinder gebildeter Eltern. Für die Landschulen insbesondere ist es eine unerläßliche Bedingung, daß es ihnen nicht an der nöthigen Schulzeit mangle. Sonst ist durchaus nicht zu erwarten, daß sie sich über ihren gegenwärtigen noch allzugeringen Bildungsstand erheben. Dem Lehrer auf der einen Seite die Zeit, die er auf den einzelnen Schüler für Erziehung und Unterricht verwenden kann, schmälern, und ihn auf der andern Seite mit Schulstunden überbürden (wie es im Abtheilungsunterricht geschehen muß, wenn er nicht völlig ungenügend sein soll), heißt des Lehrers Kraft, Freudigkeit vermindern und zu gleicher Zeit seine Bürde vermehren.

Die Frage nach der größeren Vorzüglichkeit des Klassen- oder Fachlehrersystemes scheint nicht schwer zu entscheiden. Das Fachlehrersystem gewährt dem Lehrer den Vortheil, daß er sich nur mit einem oder wenigen ihm besonders zusagenden Fächern vertraut machen darf, es mithin in diesen Fächern leichter zur Virtuosität zu bringen vermag; den Schülern aber, daß sie mit verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten zu verkehren haben, mithin vor etwaiger einseitiger Einwirkung einer einseitigen Lehrerpersönlichkeit leichter bewahrt bleiben. Das Klassenlehrersystem dagegen ermöglicht erst den gemüthlichen, erziehenden Einfluß des Lehrers auf die Schüler, indem es dem Lehrer den Vortheil gewährt, des Kindes Schulleben im Zusammenhange nach allen Richtungen zu beobachten, und dem Kinde, sich an den Einen Mann, der ihm als geistiger Nährvater erscheint, mit ganzer Innigkeit anzuschließen und sich ihm aufzuschließen. Da nun auf dasjenige, was das Klassenlehrersystem vor dem Fachlehrersystem voraus hat, in keiner Schule verzichtet werden kann, so darf auch das Klassenlehrersystem in keiner ganz verlassen werden. Weit eher können auf die Vorzüge des Fachlehrersystems verzichtet werden. Auch dies ist indessen nicht nöthig. Das Klassenlehrersystem bilde die Grundlage und den Kern der Schuleinrichtung, und das Fachlehrersystem werde als Gegengewicht gegen etwaige Einseitigkeit und Schlendrian und zu Beförderung eines möglichst vollendeten Unterrichtes für diejenigen wenigen Fächer gewählt, welche, obschon nicht Hauptfächer, doch ihrer Natur nach, namentlich wegen ihrer Verwandtschaft mit der Kunst, einen Lehrer erfordern, der dieselben vorzugsweise cultivirt hat. Solche Fächer sind Schönschreiben, Zeichnen, Singen und Formenlehre.

Sodann soll durch die Schuleinrichtung insbesondere das Verhältniß, in welchem Lehrer und Schüler an dem Unterrichtsgeschäft Antheil nehmen, geregelt, es soll in dieses Geschäft durch zweckgemäße Austheilung der Rollen Ordnung und Leben gebracht werden. Dieses ist die Schuleinrichtung im engern Sinne. Hierüber noch einige Worte zur Erläuterung. [1])

Da in der Schule von vielen Personen gleichzeitig ein gemeinsames Geschäft, das Lerngeschäft, getrieben wird, so ist eine der ersten, nothwendigsten Bedingungen seines gedeihlichen Fortganges eine feste Ordnung. Es muß nicht nur Jeder wissen, was er zu thun habe, sondern auch jede dabei wirkende Kraft in ihre gehörige Stelle und Wirksamkeit versetzt werden. Hinsichtlich der Zeit und des Unterrichtsgegenstandes (im Allgemeinen) thut dieses der Lektionsplan. Aber die Reglung des Zusammenwirkens von Lehrer und Schülern ist Sache der Schuleinrichtung im engeren Sinne.

Da der Lernzweck zwei Punkte enthält: Einsicht und Fertigkeit, da die Einsicht nur durch den unmittelbaren lebendigen Verkehr des Lehrers mit den Schülern, die Fertigkeit dagegen nur durch hinlängliche, von jedem Schüler selbstthätig vollzogene Uebung zu erzielen ist, so ist diejenige Schuleinrichtung die beste, welche zum Behufe der Bewirkung der Einsicht den Lehrer in die Lage setzt, auf die Schüler (in ihrer Gesammtheit und jeden einzeln genommen) einen ungehinderten, unmittelbar belebenden Einfluß zu üben, dagegen zur Erwerbung der Fertigkeit jeden einzelnen Schüler in die Lage bringt, in welcher er die nöthigen Uebungen selbstthätig zu vollziehen angehalten ist. Aus diesem Grunde kann weder die alte, hergebrachte Schuleinrichtung, bei welcher der Lehrer ohne Abtheilungen die ganze Schülerschaar gleichzeitig allein unterrichtet und in ihren Uebungen leitet, noch die Schuleinrichtung der Engländer Dr. Bell und Johann Lancaster, wonach sowohl der ganze Unterricht, als auch die erforderliche Uebung in Abtheilungen von Schülern selbst ertheilt und geleitet wird, während der Lehrer nur das Amt des Aufsehers und Ordners versieht — für zweckmäßig erklärt werden. Die erstgenannte Einrichtung könnte nur bei einer geringen Zahl Schüler gleichen Alters ausreichen, wäre aber auch in diesem Falle Kraftverschwendung. Sie wird aber völlig unzureichend, wenn die Klasse, welche einem Lehrer übergeben ist, aus einer größeren Anzahl Schüler ungleichen Alters oder ungleicher Bildungsstufe besteht. Denn wie vermag des Lehrers Wort und Bild alsdann jedem der Schüler gerade das zu sein und zu gewähren, was seiner Individualität entspricht, und welcher kleine Antheil kann jedem an der Uebungszeit zugemessen werden! Die letztgenannte (Bell-Lancaster'sche) Einrichtung aber verrückt von vorne herein gänzlich des Lehrers Verhältniß zu den Schülern und entzieht ihm nicht nur den wahrhaft erziehenden Einfluß, sondern auch die unmittelbare Einwirkung auf die geistige Bildung der Schüler. Sie überträgt das, was seines Amtes wäre und, wenn die Schule nicht zur Dressuranstalt herabsinken soll, bleiben muß, den unmündigen Schülern. Als ob ein Schüler, wenn er nur einen Schritt weiter gekommen ist, als sein Mitschüler, die Stelle des Lehrers nun völlig an letzterem oder gar an einer Mehrheit derselben vertreten könnte! Welch' ein niedriger Begriff von Unterrichtskunst und welche Mißkennung des Werthes der persönlichen Einwirkung des Lehrers! Es bleibt also als Ideal einer zweckmäßigen Schuleinrichtung wenigstens in Schulen, die über 60 Schüler enthalten, oder aus Schülern von mehreren Alters- und Bildungsstufen

---

[1]) Vergl. meine Schrift: Die wechselseitige Schuleinrichtung. Eßlingen bei Harburger. 1846.

bestehen, nur eine solche übrig, welche durch angemessene Scheidung des eigentlichen Unterrichtes von der Uebung und durch die daraus folgende Unterscheidung zwischen Unterrichts- und Uebungs-Abtheilungen möglich macht, daß sowohl die Lehrkraft des Lehrers, als auch die Uebkraft der Schüler zur Schulthätigkeit gehörig beigezogen werde. Diese Idee liegt der sog. wechselseitigen Schuleinrichtung, wie sie in den Herzogthümern Schleswig und Holstein eingeführt ist, zu Grunde. Wenn auch der dortigen Ausführung noch Mängel ankleben, und wenn überhaupt die Ausführung auf Schwierigkeiten stoßen dürfte, welche man der Idee nicht sogleich ansieht, so ist die Bearbeitung derselben jedenfalls der darauf verwendeten Mühe werth und wird, wo die Umstände nicht gar zu ungünstig sind, sich reichlich belohnen.

§. 47. Schulstrafen.

Die Schulgesetzgebung erfordert der Natur der Sache nach auch ein Schulstrafgesetz. In der Schule können Straftheorieen, wie von der Sühnung der Heiligkeit des Gesetzes (fiat justitia, pereat mundus) u. dgl., keinen Eingang finden. Hier ist der pädagogische Standpunkt der einzige maßgebende. Alle Strafen sind Heilmittel, und der Lehrer darf sie nie in anderem Sinne anwenden, als der Arzt die Arznei, und der Gärtner sein Gartenmesser. Alles, was eine falsche Richtung des kindlichen Geistes und Willens zu begründen droht, muß vermieden, oder, wenn es schon als eine vorhandene Krankheit erscheint, geheilt werden. Daher zerfällt auch die sittliche Schulzucht in die sittliche Diätetik (Gesundheitspflege) und sittliche Pathologie (Krankenpflege). Die erstere ist, wie im Leiblichen, so auch im Geistigen, weit wichtiger als die letztere, schon darum, weil sie die letztere großentheils entbehrlich macht.

Wenn man von dem Grundsatze ausgeht: Alles Gute ist natürlich, alles Böse widernatürlich, so kann das sittliche-diätetische Verfahren nichts anders bezwecken, als der sittlichen Natur des Kindes eine freie Wirksamkeit und ihrem Wesen entsprechende Entwicklung zu verschaffen, während das pathologische Verfahren kein anderes Ziel sich setzen kann, als die Wiederherstellung des Normalzustandes, d. h. die Beseitigung dessen, was die freie Entfaltung des sittlichen Willens gehemmt hatte. Sittliche Krankheiten haben übrigens mit leiblichen auch das gemein, daß sie häufig einen heilsamen Uebergang zur dauerhaften Gesundheit, eine Krisis, durch welche sich die Natur hilft, indem sie den Krankheitsstoff ausstoßt, bilden. Auch dieses muß der sittliche Arzt beachten, damit er solche Krankheiten hiezu benütze, d. h. gerade in der Beschaffenheit des krankhaften Zustandes ein Mittel finde, die sittliche Natur zu kräftiger Reaktion, und dadurch zu Herbeiführung einer die Gesundheit gründlich herstellenden Krisis zu bewegen.

Wie die Krankheiten des Willens mit denen des Leibes große Aehnlichkeit haben, so muß auch die Heilung jener den Grundsätzen entsprechen, nach welchen die Heilung dieser bewirkt wird. Nur darf hiebei nicht das übliche, herkömmliche Verfahren der Heilkünstler zum Vorbilde genommen werden. Die Medicin hat sich nicht weniger von der Natur entfernt, als die Pädagogik. Die Folge davon war, daß viele den Glauben an jene und diese ganz verloren haben. Das Gebräu der Mixturen und „höllischen Latwergen", in welchen ein halb Dutzend verschieden wirkende Arzeneikräuter unter einander gemischt und gerüttelt dem kranken Leibe zumal aufgenöthigt wurden, um sich

gegenseitig zu ergänzen oder herabzustimmen, zu potenziren oder zu depotenziren und zu neutralisiren — ist bekannt und berüchtigt genug, und trotz dem von der Homöopathie erhaltenen Stoße noch lange nicht aufgegeben. Hieran kann also die pädagogische Heillehre nur lernen, wie sie es nicht zu machen hat. Ein Verfahren, wie das eben angedeutete, ist nur ein Zeuge davon, daß die Natur verloren gegangen und die Kunst zu der lächerlichen Anmaßung gelangt ist, zu glauben, sie könne die Stelle der Natur vertreten und bedürfe ihrer Mitwirkung nicht. Schön sagt Pestalozzi: „Ohne hohen Glauben an die Mitwirkung der Natur ist alles Wirken für die Natur selbst Unnatur." Alles Natürliche ist einfach. Die Natur wirkt das Größte mit den geringsten Mitteln. Nur pfuschende Kunst glaubt, mit einem unermeßlichen Apparate sich umgeben zu müssen.

Wer freilich die menschliche Natur für gänzlich verdorben hält, kann (wie schon oben bemerkt wurde) im eigentlichen Sinne von einer Sorge für die Erhaltung der geistigen Gesundheit nicht reden. Alles ist ihm am Menschen krankhaft, die ganze Pädagogik ein Heilverfahren, besser Heilversuch. Ja, geht dieser Diagnostiker, wie er consequent muß, noch weiter, so wird er in dem Menschen einen hoffnungslos Kranken und in dem Heilversuche, sofern derselbe von Menschen ausgeht, ein vergebliches Beginnen erblicken. Dann liegt die Möglichkeit der Heilung nicht mehr im Bereiche der Natur, sondern des Wunders.

Solcher Ansicht möchte ich, außer dem früher Bemerkten, entgegenhalten, daß mir hier eine Verwechslung von Unvollkommenheit und Gebrechen mitunterzulaufen scheint. Gesundheit ist noch nicht Vollkommenheit, Unvollkommenheit noch nicht Krankheit. Unvollkommenheit liegt im Wesen der menschlichen Natur; denn sie ist endlich und doch einer gränzenlosen Entwicklung fähig. Krankheit aber kann nimmermehr zum Wesen eines Geschöpfes gehören; denn sie bedeutet eben einen abnormen, widernatürlichen Zustand. Ich gebe zu, daß alle Menschen krank sein können. Noch mehr, ich gebe zu, daß alle in gewissem Sinne krank sind (nämlich Sünder), ohne daß ich entscheiden will, wie viel auf Rechnung der Abstammung, wie viel auf Rechnung der Erziehung komme. Gleichwohl kann, wie ich glaube, recht gut von Erhaltung der Gesundheit gesprochen werden. Denn — das ist das Zweite, was ich obigen Ansichten von der völligen Verdorbenheit der sittlichen Natur des Menschen entgegnen möchte — auch der Begriff von Gesundheit ist ein relativer. Leiblich betrachtet, dürfte kaum ein Mensch vollkommen gesund sein, wenn man darunter die vollkommen ungestörte, normale Wirksamkeit aller und jeder Kräfte und Körpertheile versteht. Wer wollte aus diesem Grunde alle Menschen leiblich krank nennen? Wie viele Menschen haben einen Krankheitskeim in sich, der nie ganz vergeht, eine körperliche Abnormität, die sie ihr ganzes Leben hindurch begleitet. Sind sie darum nie gesund? Nur dann ist der Mensch im eigentlichen Sinne krank, wenn er durch Störung der wichtigsten Leibes-Funktionen in seiner normalen Thätigkeit gehemmt ist. Nicht der in seinem Körper liegende Keim der Krankheit macht ihn krank, so wenig als er um des in ihm liegenden Todeskeimes willen schon todt genannt wird, sondern die Entwicklung dieses Keimes zu einer entschiedenen Störung des normalen Lebens. So ist der Mensch von Natur nicht sittlich krank, wenn schon in ihm von Anfang an das Verhältniß der sinnlichen Lust „das Gesetz in seinen Gliedern" zum Sittengesetze einen Krankheitskeim bildet, der mehr oder weniger zu wirklicher Krankheit sich ausbildet, so daß es ohne theilweise und zeitweise wirkliche Störung des sittlichen Lebens nicht abgehen kann.

Die moralische **Diätetik** besteht, wie bemerkt, in der Sorge für die Erhaltung und Befestigung der sittlichen Gesundheit des Kindes. Dies geschieht theils negativ durch Fernhaltung schädlicher Einflüsse, theils positiv durch Stärkung der moralischen Kraft. Beides, der schädliche wie der heilsame Einfluß kommt zurück auf die Einwirkung durch Wort und Beispiel. Die Sorge des Lehrers hat mithin dahin zu wirken, daß die Schüler nichts Böses, Verführerisches zu hören und zu sehen bekommen, vielmehr nur Gutes hören und treffliche Vorbilder sehen. Dieses findet zuerst auf den Lehrer selbst Anwendung, indem er selbst derjenige ist, auf dessen Wort das Kind am meisten hört, und dessen Vorbild es stets vor Augen hat. Sodann auf die Mitschüler des Kindes und auf dessen Lesestoff. In beiden letzteren Punkten reicht aber leider! die Macht und das Recht des Lehrers nur wenig über die Schule hinaus. Doch auch in der Schule selbst ist seine Wirksamkeit gebunden. Er hat nicht das Recht, schlechte Kinder von der Schule auszuschließen und kann es nicht verhindern, daß die besseren Kinder mit den schlechten in Umgang kommen oder wenigstens Schlechtes von ihnen hören und sehen. Hier muß also eine positive Gegenwirkung eintreten. Da der Einfluß des Schlechten in Wort und Beispiel nicht entfernt werden kann, so muß er unschädlich gemacht werden. Dies kann nur dadurch bewirkt werden, daß das Schlechte als schlecht und verwerflich in den Augen der Besseren erscheine, diesen zum Gegenstande des Abscheues gemacht, und dadurch zum Mittel der Befestigung im Guten, als Folie des letzteren werde. Dazu reicht jedoch das belehrende, warnende, vom eigenen sichtlichen Abscheu durchdrungene Wort des Lehrers noch nicht aus, so wichtig und unentbehrlich es ist. Der äußerliche Reiz, der dem schlechten Beispiele, dem schlechten, verführerischen Worte, wie die Süßigkeit dem Gifte, inwohnt, muß durch einen andern, stärkeren Reiz entkräftet werden. Das Böse muß dadurch seines schädlichen Einflusses beraubt werden, daß es nicht nur dem Verstand als unrecht, sondern auch der Empfindung unheilbringend und dem Gefühle schändlich erscheint. Das ist der Zweck der Schulstrafen, sofern sie die sittliche Zucht unterstützen sollen. Sie gehören zu den Mitteln der moralischen Diätetik, sofern sie die noch sittlich Gesunden vor dem ansteckenden bösen Beispiele bewahren und ihr sittliches Gefühl bestärken sollen. Will man dies Abschreckung nennen, so ist nichts dagegen einzuwenden. Nur bezieht sich dieselbe nicht blos auf diejenigen, welche selbst schon zu ähnlichen Fehlern Neigung in sich spüren, sondern namentlich auf die besseren Schüler, welche ohne das böse Beispiel der schlechten Mitschüler einer solchen Abschreckung gar nicht bedurft hätten. Auch Sühnung der öffentlich verletzten Moral mag man es nennen, wenn man darunter versteht, daß der schlimme Eindruck, den ein Vergehen auf die besseren Schüler machen könnte, dadurch getilgt, das beleidigte sittliche Gefühl dadurch gleichsam ausgesöhnt und bekräftigt werden soll.

Wenn die Schulstrafe für die Guten, vor deren Augen sie vollzogen wird, eine Präventivmaßregel ist, so ist sie dagegen für den Schuldigen selbst ein Repressivmittel. Denn der Schüler ist in diesem Falle als erkrankt zu betrachten, seine Erkenntniß verblendet, sein sittliches Gefühl von der Sinnenlust unterdrückt. Die Strafe wird zum Heilmittel. Wie wirkt sie? Wie jede Arzenei, indem sie sich an den besseren, noch gesunden Theil des Menschen, d. h. hier an das sittliche Bewußtsein des Kindes anschließt, und demselben zu Hilfe kommt. Von der Stärke dieses sittlichen Bewußtseins (Gefühl der moralischen Verantwortlichkeit, Erkenntniß der Sünde und Reue) hängt der Ernst der Buße, mithin die Hoffnung auf Besserung ab. Die Strafe kann nun

zwar das wahre sittliche Bewußtsein nicht unmittelbar geben. Sie erzeugt nur Furcht, entspringend aus der Erkenntniß der schlimmen Folgen. Daher muß jedenfalls die Erkenntniß, daß diese schlimmen Folgen selbstverschuldet seien, der Strafe vorangehen, wenn die Strafe auf das sittliche Bewußtsein des Kindes einwirken soll. Da aber, wenn je so in diesem Falle, alles daran liegt, daß diese Erkenntniß keine vom Lehrer aufgedrungene, sondern eine vom Schüler selbst aus der Tiefe seines Selbstbewußtseins geschöpfte sei, so muß der Schüler zu seinem eigenen Richter gemacht werden. Er muß sein „schuldig" selbst aussprechen. Ist dies geschehen, dann wird die Strafe dem Kinde nicht mehr als ein Uebel erscheinen, das blos im Willen des Lehrers seinen Grund hat, sondern als eine nothwendige Folge seiner Sünde, es also auf seine Schuld hinweisen. Das ist eben der Zweck der Strafe. Sie kann und soll das erwachte Bewußtsein der Schuld und der Strafwürdigkeit lebhafter und nachhaltiger machen, indem sie der reizenden und verlockenden bösen Lust ihren Reiz abstreift, und dadurch den Schüler fähig macht, sie unbefangener und wahrer zu betrachten und zu beurtheilen. Dadurch wird er gegen die Thorheit eines Rückfalles geschützt. Die einzige Macht, wodurch sie sein widerstreitendes Gewissen zu überwinden vermochte, die Vorspieglung der Befriedigung wird ihr genommen.

Aus dem bisher entwickelten Zwecke und der Art der Wirksamkeit der Strafe für die Schuldigen und für die übrigen Schüler folgt von selbst die Art und Weise, wie die Schulstrafen beschaffen sein und angewendet werden müssen. Sollen sie auf die Guten den angegebenen Eindruck machen, so müssen sie nicht nur als gerechte, d. h. dem Vergehen angemessene Folgen des Vergehens erscheinen, sondern auch mit der angemessenen Stimmung des Lehrers, d. h. mit Ruhe und Zeichen der Trauer über den Thäter und des Abscheues über seine That vollzogen werden. Und sollen sie an dem Schuldigen in der angegebenen Weise wirken, so müssen sie auch von diesen als natürliche, verdiente Folgen seiner Handlung erkannt werden, sie dürfen weder zu hart, noch zu gelinde, sondern gerade so sein, daß sie die angenehme Empfindung, welche das begangene Unrecht mit sich brachte oder zu versprechen schien, aufzuheben geeignet sind; endlich dürfen sie nicht eher diktirt und vollzogen werden, als bis der Schüler zur Erkenntniß seines Vergehens gebracht und das Bewußtsein seiner Strafwürdigkeit in ihm erweckt ist.

Der Kreis, innerhalb dessen die Schule ihre Strafen und Belohnungen zu wählen und auszumessen vermag, ist freilich ein ziemlich enger. Desto sorgfältiger muß gewählt und ausgemessen werden. Es können Leibes-, Freiheits- und Ehrenstrafen angewendet werden. Jede derselben berührt einen im Knaben und Mädchen stark wirkenden Trieb. Aber jede hat auch in ihrer Anwendung Schwierigkeiten und Gefahren. Sie müssen daher mit großer Vorsicht angewendet werden. Eine Ehrenstrafe setzt voraus, daß das Kind sich der innerlichen Unehrenhaftigkeit seiner Handlungsweise bewußt ist. Dadurch erscheint die Strafe nur als Ausdruck des Urtheils seines inneren Richters. Die Ehrenstrafe darf ferner nie entehren — sie würde sonst nur erbittern, oder das Ehrgefühl abstumpfen — sondern sie muß das Ehrgefühl schärfen, ohne doch die äußere Ehre dem Kinde zur höchsten zu machen. Hieraus erhellt unter Anderm das Mißliche der Lokation, wo sie als Ehrenstrafe behandelt wird. Eine Freiheitsstrafe ist indicirt, wenn der Schüler gerade diejenige freie Zeit, welche er zu Arbeiten für die Schule hätte gebrauchen sollen, zu Müssiggange oder Schlechterem mißbraucht hat. Aber nie darf die Entziehung der Freiheit dem Schüler eine Gelegenheit zu neuem Zeitmißbrauch werden, d. h.

der in der Schule Zurückbehaltene darf nie ohne Beschäftigung und Aufsicht bleiben. Daß die körperliche Züchtigung unter allen Strafen diejenige sei, welche den Menschen noch am meisten von seiner blos thierischen Natur angreift, ist ebenso unleugbar, als daß sie dadurch, daß sie mit dem körperlichen Schmerz noch die Schande verbindet, leicht unverhältnißmäßig schwer und leicht schädlich sein kann. Keine Strafe macht auf die Gestraften nach ihrer verschiedenen Individualität mehr einen ungleichen Eindruck. Eben dadurch aber wird sie am leichtesten ungerecht.

Alles dies betrifft jedoch nur die einzelnen hervorbrechenden Aeußerungen der sittlichen Willensverkehrtheit. Diese sollen durch die Strafe gelähmt werden. Eine gründliche Herzensbesserung kann durch Strafen nicht bewirkt werden. Dies kann vielmehr nur durch Anregung und Belebung des sittlichen Bewußtseins, kurz durch Stärkung der inneren moralischen Kraft des Zöglings gelingen. Das sittlich Gute ist ein Produkt des freien Willens. Es kann also dem Schüler nicht von außen eingeimpft werden, sondern es muß in ihm von innen heraus wachsen. Wenn irgend etwas, so muß dieses dem Menschen als sein eigenstes Eigenthum, als seine Natur, erscheinen. Die Erziehung kann also nichts thun, als den freien Willen des Kindes veranlassen, das sittlich Gute aus sich selbst zu erzeugen und seine persönliche Verantwortlichkeit anzuerkennen. Die Mittel in der Schule sind auch hier nur Wort und Beispiel, weil es überhaupt keine andere Mittel gibt, auf das Innere des Kindes unmittelbar erregend einzuwirken. Das Wort ist der Regen, der das Pflänzchen nährt, das Beispiel der Sonnenschein, der Licht und Wärme hinzufügt.

§. 48. Religiöse Schulerziehung. Das Schulgebet.

Soll aber die sittliche Einwirkung Wurzel schlagen, so muß sie eine religiöse Unterlage haben. Nur Mangel an Kenntniß des kindlichen Herzens könnte die Wichtigkeit dieser Wahrheit mißkennen. Man kann dabei die Frage, ob überhaupt ächte Sittlichkeit unabhängig von Religiosität gedacht werden könne, gänzlich unerörtert lassen. So viel aber bleibt gewiß, daß wer die Sittlichkeit im Kinde von der Religion völlig trennen und jene ohne diese pflanzen und pflegen wollte, sich die Arbeit erschweren und zuletzt doch nur unschmackhafte Früchte erndten würde. Die sittliche Verantwortlichkeit darüber, daß wir das Göttliche pflegen, hat nur insofern eine Kraft für uns, als sie sich auf einen höheren Richter stützt. Das Sittengesetz erhält für den Knaben erst als Ausdruck eines höheren Willens, eines allwissenden Richters Bedeutung und Kraft. Wie ihm eine unpersönliche Gottheit ein Unding ist, so eine Gesetzgebung ohne persönlichen Gesetzgeber. Nicht insofern sie als Selbstgesetzgebung erscheint, sondern insofern es im Namen eines höheren Gesetzgebers spricht, übt sein Gewissen die große Macht über ihn aus. Die Macht des sittlichen Bewußtseins ruht durchaus auf der Gottesidee. Daher müßte die Erziehung, wenn es keinen Gott gäbe, einen machen; denn sie kann seiner zur sittlichen Zucht nicht entbehren. Gott will es so — ist das Motiv des Gewissens, das jedes Klügeln und Markten des Verstandes abschneidet. Dieses Motiv muß in seiner ganzen Kraft erhalten werden; es ist das reinste, dessen der Knabe fähig ist. Da die vernünftige Weltanschauung ihm noch zu hoch liegt, so könnte an die Stelle dieses religiösen Motives nur entweder der berechnende Verstand oder eine menschliche Auktorität treten. Letzteres mag im frühesten Alter die Vorbereitung und Einleitung für die religiöse Ansicht des

sittlichen Handelns bilden, so lange das Kind noch nichts Höheres über sich kennt, als seinen Vater und seine Mutter. Der Verstand aber kann, wo er sich in den Fragen der Moral eine entscheidende Stimme anmaßt, der Freiheit des Willens nur Eintrag thun.

Hieraus folgt denn freilich von selbst die ungemeine Wichtigkeit einer auf die Erregung und Erkräftigung des sittlichen Willens berechneten vernünftigen religiösen Bildung, d. h. einer Entwicklung der Religionsbegriffe und Religionsgefühle im Zöglinge, welche die Gottheit, in welcher der Zögling lebt, webt und ist, ihm nicht nur äußerlich als Objekt der Vorstellung, sondern innerlich als Gegenstand der sittlichen Selbstanschauung zum Bewußtsein bringe, auf daß er sich „göttlichen Geschlechtes“ fühle, und den, der nicht ferne einem Jeglichen unter uns ist, in sich finde. Dies kann aber nicht etwa, wie der Mysticismus meint, durch unverstandene Worte und eine bildernde Phraseologie von Wunden und Lammsblut bewirkt werden, was wohl die Phantasie erhitzen und überschwängliche Gefühle erzeugen, aber keine wahre fruchtbare Gotteserkenntniß geben kann. Vielmehr muß von der Gotteserkenntniß Alles, was unklar und unpraktisch ist, ferne gehalten werden. Gott ist ein Licht: im Lichte muß er vom Knaben erkannt werden. Gott ist ein Vater: als Vater muß er vom Schüler in seinem Willen und Leben empfunden werden. In dem Verhältnisse zwischen Gott und dem Schüler darf nichts Unklares, nichts Befremdliches und Entfremdendes gelassen werden. Ganz dasselbe Verhältniß, in dem das Kind gegenüber von seinen Eltern gelebt und geliebt hat, oder doch der Natur gemäß gelebt und geliebt haben sollte, muß es, nur in der höchsten und reinsten Potenz, zwischen sich und der Gottheit erblicken. So knüpft sich seine Vorstellung von Gott an sein erstes, natürlichstes Lebensverhältniß an. Es wächst gleichsam hinein; und wenn es sodann die Stimme dieses Vaters in seinem Innern vernimmt, so ist sie ihm nichts Fremdes, Aufgedrungenes; sie hat den rechten Wiederhall in ihm gefunden und es gehorcht ihr als einer Freundes- und Vatersstimme, ohne darüber zu klügeln. Es gehorcht ihr, weil ihr nicht zu gehorchen unnatürlich wäre.

Diese Andeutungen für die religiöse Bildung gehen selbstverstehend in eben dem Maße die Eltern an, wie den Lehrer. Ja es ist vorauszusehen, daß nur da, wo Eltern und Lehrer ihre Bemühungen vereinigen, der Erfolg ein gewissermaßen gesicherter sein kann. Indessen hat der Lehrer, von dem ich hier vorzugsweise spreche, das Seinige jedenfalls zu thun. Sein Wort, mit welchem er die sittlich-religiöse Weckung und Erkräftigung des Schülers befördern kann, ist theils ein b e l e h r e n d e s, theils ein a n r e g e n d e s. Alle sittlich-religiöse Belehrung muß lichtvoll sein und mit dem Lichte die Wärme verbinden. Das anregende Lehrerwort besteht entweder in einer liebreich-ernsten Hineinweisung in das sittliche Bewußtsein (Ermahnung, diene sie zur Vorhaltung einer Abweichung von demselben — Warnung — oder zur Bestätigung bei erfreulichem Hervortreten desselben — Ermunterung), oder darin, daß es dem sittlich-religiösen Bewußtsein des Kindes gegenüber von Gott Ausdruck verleiht (Gebet).

Das S c h u l g e b e t trägt in den wenigsten Orten die Früchte, welche man von ihm erwarten möchte. In vielen Schulen erscheint es so sehr als bloßes opus operatum (Lippenwerk), daß man sich versucht finden möchte, es als eine werthlose, ebendeßhalb aber mehr schadende als nützende Aeußerlichkeit, gänzlich zu verbannen. Allein das hieße das Kind mit dem Bade ausschütten. Das Schulgebet vor dem Beginne des Unterrichtes und nach der Beendigung desselben soll dem Schulunterrichte die religiöse Weihe geben, soll Lehrer und

Schüler unter die Aufsicht der allgegenwärtigen Gottheit stellen. Das Gebet vor dem Unterrichte ist ein ernster Hinblick auf das zu beginnende Werk, der Lehrer und Schüler erinnern soll, daß auch die Schule ein Heiligthum ist, daß ihr Zweck mit der von Gott in die menschliche Natur gelegten Bestimmung im nächsten Zusammenhange steht, daß also das Werk, das hier gethan werden soll, nur dann einen wahrhaft gedeihlichen Fortgang haben kann, wenn es vor Gott gethan wird. Es soll also der Thätigkeit des Lehrers und der Schüler von vorne herein den Ernst, die Freudigkeit und die Gewissenhaftigkeit geben, ohne welche das Schulleben keine wahrhaft erquickliche Früchte zu tragen vermag. Das Gebet nach dem Unterrichte ist ein prüfender und dankender Rückblick auf das vollendete Werk, die Rechenschaft, die Lehrer und Schüler von ihrer Schulthätigkeit Gott und sich selbst ablegen. Ich sage immer: Lehrer und Schüler. Es wäre ein Irrthum zu glauben, das Gebet beziehe sich nur auf die Schüler. Der Lehrer betet so gut für sich, als für die Schüler. Warum aber wird der unleugbar wichtige Zweck durchgehends nicht oder nur an wenigen Schülern und Schulen erreicht? Denn daß es so sei, bedarf für jeden, der mit unsern Schulen bekannt ist, keines Beweises, wenn ich schon zugebe, daß die Gebetsfrüchte ihrer Natur nach im Verborgenen reifen und nicht mit Händen gegriffen, also nicht mit Sicherheit gezählt werden können. Die Schuld der verhältnißmäßig geringen Frucht des Schulgebetes liegt einzig in der Art seiner herkömmlichen Behandlung. Es wird in der Regel ein gedrucktes, allgemein gehaltenes, aus den gewöhnlichen kirchlichen Gebetsphrasen zusammengesetztes Gebet von einem Schüler schülerhaft vorgelesen oder ebenso schülerhaft hergesagt. Und dieses Gebet kehrt sodann täglich oder wenigstens wöchentlich wieder. Hiemit ist Alles gesagt. Auf solche Weise wird dem Schulgebet sein Lebensnerv abgeschnitten, es wird zu einem nichtssagenden, kaltlassenden, langweilenden Gebrauche herabgewürdigt. Das Schulgebet muß Herzensgebet sein. Die Eigenthümlichkeit des Herzensgebetes besteht darin, daß es immer der treue Ausdruck der jeweiligen Empfindung und Gemüthsstimmung ist. Da diese selbst wieder mit dem äußeren Lebensgange und den täglichen Lebenserfahrungen genau zusammenhängt, so muß jedes Schulgebet, wie jedes Herzensgebet überhaupt, ein Gelegenheitsgebet sein. Dadurch sind alle Gebete, die nur das Allgemeinste, auf jede Zeit und jeden Tag und für alle Schulen Passende enthalten, ausgeschlossen. Selbst das „Unser Vater" wird nur dann, wenn es in Beziehung zu dem Schulleben gesetzt wird, als Schulgebet gebilligt werden können. Wie kann aber das Schulgebet Herzensgebet einer ganzen Schulklasse, den Lehrer nicht ausgenommen, werden? Nur dadurch, daß der Lehrer es aus dem Herzen seiner Schüler heraus oder in ihr Herz hineinbetet. In beiden Fällen geht die erregende Gebetskraft vom Lehrer aus; folglich muß er selbst beten. Will er in die Herzen seiner Kinder hineinbeten, so muß seine eigene Herzensempfindung ein Strom werden, der als Lebensquelle in die Herzen der Kinder überfließt. Will er aus ihrem Herzen herausbeten, so muß er ihre Gemüthsstimmung kennen, und derselben die Gebetsworte leihen. Beides kann nur der Lehrer, und zwar nur derjenige, der mit dem Bedürfnisse seiner Kinder vertraut, in ihren Herzen gleichsam einheimisch ist, und sein Werk als Herzenssache treibt. Daher die Nichtigkeit des Gebetes in allen Schulen, deren Lehrer ein Miethling ist. Das Schulgebet ist ein Prüfstein für den Lehrer und seine Schule. Sind nun alle Gebetsformulare in der Schule verwerflich? Das nicht; aber nur dann sind sie zuläßig, wenn sie kurz, den besonderen Bedürfnissen der Schule angepaßt, und den Schülern genau bekannt sind, auch nicht zu oft wiederkehren.

Die Kürze wird durch die Natur des kindlichen Geistes geboten. Bekannt aber müssen gelesene Schulgebete den Schülern sein, weil es sich bei diesen nicht von Mittheilung fremder Gebetsgefühle — diese Macht kann nur von der lebendigen Stimme des aus dem Herzen betenden Lehrers erwartet werden — sondern nur von Auffrischung früherer handelt. Daher sollten es in diesem Falle kurze, auswendiggelernte Gebete sein. Aber, wie gesagt, nur höchst sparsam dürfen die gleichen wiederholt werden, nur ausnahmsweise dürfen sie mit dem Gebete des Lehrers aus dem Herzen abwechseln, und immer nur zu Zeiten gewählt werden, wo sie ganz individuell für die Schule passen.

Was auf solche Weise durch die Schule für die Erweckung und Erhaltung religiöser Gefühle und Triebe gethan wird, das kann natürlich noch leichter und mit noch sichererem Erfolge durch die häusliche Erziehung bewirkt werden. Denn die Religiosität des Kindes ist eine zarte Pflanze, die in der Einsamkeit oder in kleinem Kreise besser als in großer Gesellschaft, zu Hause besser als im Freien gedeiht. Ueberdies schließt sich, wie schon bemerkt, die ächt-religiöse Empfindung am natürlichsten und innigsten an die kindliche Liebe zu den Eltern an. Von den Lippen geliebter Eltern wird also auch das Kind am begierigsten Worte, welche religiösen Geist athmen, in sich aufnehmen. Die größte Einfachheit und Wahrheit ist aber hier das erste und höchste Gesetz. Keine gezwungene Andachtsübungen! Keine unzeitigen oder langweilenden Predigten! Benützung der Familienereignisse zu gelegentlicher Belehrung, freundliche Ermahnung, stete Ueberwachung und das Beispiel eines heiteren Gottvertrauens, einer ungeheuchelten Gottesfurcht von Seiten der Eltern wird auch hier das Meiste thun.

Was die Kirche betrifft, so kann sie sich der Aufgabe nicht entziehen, in diesem Alter des Zöglings auch außer der Schule ihren veredelnden und erleuchtenden Einfluß auf die sittlich-religiöse Bildung des Knaben und des Mädchens geltend zu machen. Sie thut es, indem sie durch eigene mit kirchlichem Charakter bekleidete Kindererbauungsstunden (Kinderlehren) dieselben allmälig dem kirchlichen Leben zuzuführen bemüht ist. Sie könnte aber noch mehr thun, wenn sie die kirchlichen Feste und andere Veranlassungen (Maienfest, Erndtefest 2c.) in Verbindung mit Schule und Familie zur religiösen Erbauung der Kinder benützte. Nur eine unselige Verblendung kann es dagegen genannt werden, wenn man glaubt, den kirchlichen Sinn durch zwangsweises Anhalten der Kinder zum regelmäßigen Besuche der den Erwachsenen bestimmten Gottesdienste in die jugendlichen Herzen zu pflanzen. Solches ist vielmehr ganz geeignet, das Kind recht bald mit Gleichgiltigkeit oder gar Abneigung gegen das Institut der Kirche zu erfüllen. Die Erfahrung aller Jahrhunderte, die Herzensgeschichte von Tausenden liefert diesen Beweis. [1]

---

[1] Nur eine Autorität erlaube ich mir anzuführen. Zschokke in seiner interessanten, höchst lehrreichen „Selbstschau“ (Aarau 1842) erzählt von sich: „Man hielt mich eifrig zum Besuch des sonntäglichen Gottesdienstes an, während mir unerklärlich war, wozu dem „lieben Gott“ das lange Stillsitzen, Singen und Predigthören dienen könne, da es doch uns Andern nur Langeweile machte. Ich trieb's übrigens in der Kirche wie jeder meines Alters (10 Jahre); flatterte mit den Gedanken in meinen Robinsonaden umher; betrachtete mir sehr andächtig des Pfarrers Gebärdenspiel, den wechselnden Faltenwurf seines Kanzelrocks; lauschte dem Verhallen seiner Stimme in den Kirchengewölben nach; ergötzte mich an der Noth der Schlafenden, ihr anständiges Gleichgewicht zu behalten; oder, wenn der Prediger einmal den Namen Jesu sprach, an der ehrerbietigen Verneigung der gesammten Gemeinde, die einem Aehrenfeld glich, über welches der Wind streicht.“ — Wann wird man aufhören, sich in dieser Hinsicht

§. 49. Sorge für Körperbildung.

Da die Schule nicht nur eine Unterrichtsanstalt, sondern auch eine Erziehungsstätte ist, Erziehung aber Leib und Seele umfaßt, so darf sich auch die Schule der Sorge für den Körper der Schüler nicht ganz entschlagen. Vielmehr hat sie auch hierin zu ergänzen, zu verbessern und zu ersetzen, was die Familienerziehung lückenhaftes und mangelhaftes enthält, oder gar nicht zu leisten vermag. Denn eine gesunde Seele in gesundem Leibe ist und bleibt wie aller Erziehung, so auch der Schulerziehung vornehmste Sorge. Diese Sorge zerfällt in Beziehung auf den Leib in eine negative (bewahrende) und positive (befördernde). Bewahrung der Gesundheit, Verhütung schädlicher Einwirkungen auf die natürliche Entwicklung der Körperkräfte ist überall das Erste, was der körperlichen Erziehung obliegt. In der Schule ist diese Forderung um so nöthiger, als gerade das Zusammenleben Vieler, so wie der Unterricht und die einzelnen Uebungen der Schule leicht Gefahren für die Gesundheit und körperliche Entwicklung mit sich bringen, von welchen die häusliche Erziehung wenig oder nichts weiß. Wenn auch die Vorwürfe, welche in dieser Hinsicht schon unseren Volksschulen gemacht worden sind, bedeutende Uebertreibungen enthalten [1]), so ist doch nicht zu leugnen, daß man sowohl in den Volksschulen als in den höheren Schulanstalten im Durchschnitt viel zu wenig Rücksicht nimmt auf das, was dem Leibe frommt oder nicht frommt, und daß man erst in neuerer Zeit größeren Werth auf möglichste Verhütung schädlicher Einflüsse zu legen pflegt. Und doch sind die Mittel sehr einfach und naheliegend. Es handelt sich vor allem von der Sorge für Luft, Licht und Wärme. Die erstere stets rein und frisch zu erhalten, muß das Schulzimmer nach allen drei Richtungen gehörigen Raum haben und täglich gelüftet werden. Um den dem Auge zuträglichen Grad von Helle stets zu erhalten — nicht zu wenig, aber auch nicht zu viel — müssen wenigstens auf zwei gegenüberliegenden Seiten Fenster in gehöriger Zahl und Größe vorhanden, aber mit grünen, nicht zu dichten Rollvorhängen versehen sein. Auch ist ein schwachgrüner Ton der Seitenwände dem Auge zuträglicher als blendendes Weiß. Das ganze Schulzimmer aber sollte die Aussicht auf grüne Natur, nicht auf enge Gassen oder weiße Häuserwände gewähren. Die Höhe des Zimmers ist auch zur Milderung der Wärme zweckmäßig, und im Winter sollte ein Thermometer den Lehrer erinnern, daß er den Ofen weder nach seiner individuellen Empfindung noch mit Rücksicht auf Holzverbrauch, sondern einzig nach den Rücksichten eines gleichmäßigen, mäßigen, der Gesundheit der Schüler zuträglichen Wärmegrades heizen zu lassen habe.

Außer diesen allgemeinen Bedingungen des körperlichen Gedeihens verdienen noch besonders berücksichtigt zu werden die Haltung und Bewegung des Körpers. Jene ist für den geraden Wuchs und die freie, naturgemäße

---

an der Jugend zu versündigen, und das Heilige gemein zu machen? Wann wird man erkennen, daß Zschokke vollkommen Recht hat, wenn er sagt: „Der erste Tempelbesuch eines jungen Menschen sollte ihm nur bei hinlänglicher Verstandesreife gestattet und sein erster religiöser Festtag sein!“

[1]) Vergl. Dr. A. Krauß: Zur Reform des öffentlichen Unterrichtes, vom Standpunkte der Physiologie und Psychologie. Stuttgart bei F. H. Köhler 1840, und die bekannte Schrift von Dr. Lorinser in Berlin.

Entwicklung der wichtigsten inneren Organe des Körpers, diese für Erfrischung, Belebung und Stärkung der Gliedmaßen, so wie sämmtlicher organischer Thätigkeiten, namentlich auch der Haut eine wesentliche Bedingung. Der Lehrer hat auf eine gute Haltung der Schüler beim Sitzen, Stehen und Gehen sein Augenmerk zu richten. Die Einrichtung der Schulbänke nach Höhe, Breite und Entfernung darf die gerade, aufrechte Haltung nicht erschweren. Die Schuleinrichtung und der Lektionenplan muß auf Abwechslung von Sitzen und Stehen während des Unterrichtes Bedacht nehmen, und in den Zwischenpausen der Schulstunden muß eine angemessene körperliche Bewegung die geistige ablösen und unschädlich machen.

Die meisten Schulen glauben nun aber für körperliche Erziehung alles Gebotene und Mögliche gethan zu haben, wenn sie den genannten negativen und positiven Mitteln gehörige oder auch nur einige Rechnung tragen. Dem ist aber nicht so. Es liegt offenbar in der Aufgabe der Schule als einer Jugendbildungsanstalt, auch auf unmittelbare Weise die körperliche Bildung der ihr anvertrauten Zöglinge zu befördern. Liegen doch in der Ausbildung des Körpers die Bedingungen zu manchen Tugenden und zu derjenigen bürgerlichen Tüchtigkeit, welche ein Hauptzweck der Schulerziehung ist. Zudem ist die Schule hiezu am geeignetsten; denn sie ist ohnehin der tägliche Sammelplatz für die Jugend; sie bedarf ohnehin eines Spielplatzes, der auch als Turnplatz dienen kann, und eines Lehrers, der im Stande sein sollte, auch die Leibesübungen der Schuljugend zu leiten.

Turnplätze und Turnübungen für Jünglinge hat man überall für zweckmäßig erkannt und wo man konnte, eingeführt. Das Bedürfniß der zum Turnen drängenden Jugend und der Vortheil, der den Familien und dem Staate aus kräftigen, gewandten, wehrhaften, jungen Männern erwächst, liegt zu sehr auf offener Hand. Allein gewiß wäre es verkehrt, diese Uebungen erst dann beginnen zu lassen, wann man die Früchte für Staat und Familie schon pflücken möchte, und die eigentliche Saatzeit, das Knabenalter, zu versäumen. Woher die vielen unbeholfenen jungen Bursche, als von dem Mangel an aller Leibesübung in den früheren Jahren? Die Drillkünste des Militärdienstes können nur einen Theil des Versäumten an einem Theile der Versäumten nachholen. Die Schule sollte dem ganzen Volke geben, was ihm gebührt.

Wollte man behaupten, Turnübungen seien, wenn auch für die verweichlichte, in Stuben und Werkstätten verkümmernde Jugend größerer Städte, doch für die Dorfjugend, die ohnedies den ganzen Tag über in Feld und Wald sich herumtreibt, und anstrengende Handarbeiten zu verrichten hat, kein Bedürfniß, so würde auch dieses auf einer Verkennung der Volkszustände und des Zweckes der Turnübungen beruhen. Denn gerade die Dorfjugend bedarf am meisten, daß ihr das, was ihre harte, oft nur rohe Stärke (zum Heben und Tragen) befördernde Arbeit nicht gibt, vielmehr gewöhnlich hindert, ersetzt werde — die Gewandtheit, die Schnelligkeit, die Biegsamkeit der Glieder und Gelenke, kurz die Vielseitigkeit und Leichtigkeit des Gebrauches aller Körperkräfte. E. Fellenberg von Hofwyl hatte daher vollkommen Recht, wenn er nicht nur die Zöglinge seiner höheren Bildungsanstalten (die meist den vornehmeren und vornehmsten Kreisen angehörten), sondern auch die Zöglinge seiner Armenerziehungsanstalt, die den ganzen Tag mit Feldarbeit beschäftigt wurden, am Abende turnen ließ.

Was die Uebungen selbst betrifft, so hat man auf den Turnplätzen hie und da die Sache übertrieben, so daß die Uebungen theilweise in Spielerei oder waghalsige Kunststücke ausarteten. Vom Turnplatz der Volksschule muß

solches ferne bleiben. Einfache Uebungen, um eine gesunde Entwicklung der inneren Theile des Körpers, namentlich der Lunge zu befördern und Arme und Beine kräftig und gewandt zu machen, insbesondere aber den Knaben an Ausdauer, Muth und Entschlossenheit zu gewöhnen — das ist es, was die Volksschule bedarf. Hiezu genügen wenige, einfache, durch die bisherige Erfahrung bewährte Vorrichtungen. Laufen, Springen, Ringen, Klettern, Schwingen, Werfen, Exerciren, sind die hauptsächlichsten Arten der Uebungen. Ein Hauptgewicht aber ist darauf zu legen, daß die Knaben sich an ein geordnetes, den eigenen Willen der Gesammtheit unterordnendes Zusammenwirken gewöhnen. Daher muß hier am meisten Ordnung und Zucht herrschen, aus diesem Grunde lassen sich auch gemeinsame Turnübungen nicht etwa durch die Uebungen, die der einzelne in seinem Hof oder Garten vornimmt, ersetzen. Wie viel aber bei dem allen zur vollständigen Erreichung des Zweckes auf einen seiner Aufgabe in allen Beziehungen gewachsenen Lehrer ankomme, leuchtet von selbst ein.

§. 50. Sorge des Staates für Armenerziehung. Armenerziehungsanstalten.

Ich habe bisher die Wirksamkeit der Schule, insbesondere der Volksschule, als einer Erziehstätte für das Knabenalter bis an die Gränze des eigentlichen Jünglingsalters (18. Jahr) dargestellt. In ihr repräsentiren und vereinigen sich Staat und Kirche als die allgemeinen Erziehungsinstitute für Jung und Alt. Doch liegt die Erziehung zunächst dem Kreise ob, dem das Kind von Geburt an zugehört, — der Familie. Staat und Kirche haben zunächst nur die Aufsicht zu führen, daß es und zwar in ihrem Sinne geschehe. Der außerordentliche Einfluß, den die Erziehung der Jugend auf den Bestand und Fortgang von Staat und Kirche übt, gibt diesen beiden das Recht und die Pflicht hiezu. Daher ist auch die Schule zunächst nur Ausfluß und Ergänzung der Familie, und steht wie diese unter der Aufsicht von Staat und Kirche. Wie aber, wenn die Natur selbst dem Kinde und Knaben diese natürliche Erziehungsstätte versagt hat? Dann ist es ohne Zweifel ebenso sehr im Interesse als in der Aufgabe des Staates [1]) und der Kirche, selbst einzutreten in diese Lücke und dem Kinde die fehlende Familienerziehung zu ersetzen. Die unerzogenen Mitglieder sind ein Krebsschaden für den Staat. Der Staat kann und darf keine unerzogenen Staatsangehörigen in seinem Schooße dulden, wenn er sich nicht selbst aufgeben will. Daß er dieses schon längst erkannt und seiner Verpflichtung wenigstens theilweise nachzukommen gesucht hat, beweisen die Findel-, Waisen- und Armenerziehungshäuser alter und neuer Zeit. Freilich waren sie anfangs mehr Kost- als Erziehhäuser. Mitleiden und Staatsklugheit schien zu fordern, daß den armen Kindern, für welche keine Familie sorgte, wenigstens das nackte Leben auf Staatskosten gefristet werde. Erst mit der umfassenden Darstellung der ganzen Erziehungsaufgabe, die wir unserer Zeit verdanken, wodurch zugleich die Wichtigkeit der Erziehung nicht blos für den Einzelnen,

---

[1]) Ich könnte sagen: des christlichen; allein ich glaube nicht, daß sich irgend ein Staat, sei er auf welche religiösen Principien immer gebaut, dieser Pflicht entziehen kann. Natürlich wird er diese Pflicht um so mehr anerkennen, je mehr er überhaupt sich seiner Bestimmung bewußt wird. Dies ist beim christlichen am meisten der Fall.

sondern auch für die ganze Gesellschaft in ihr volles Licht gesetzt worden ist, konnte auch die Erziehungsaufgabe des Staates vollständig klar werden, so daß jetzt der Satz ohne Widerspruch aufgestellt werden darf: Eine der wichtigsten Aufgaben des Staates ist die Sorge für seine Armen; die Aermsten aber sind die Unerzogenen, welchen es an den natürlichen Mitteln zur Erziehung fehlt. Daher ist der wichtigste Theil der Armenfrage die Armenerziehungsfrage, ja jene kommt zuletzt ganz auf diese zurück, so wie die Armuth selbst im Mangel an Erziehung (im weitesten Sinne) ihre letzte und hauptsächlichste Quelle hat. Wo diese Quelle nicht verstopft wird, ist aller Kampf gegen die Armuth vergeblich. Wo sich dagegen die Staatsverwaltung in Beziehung auf die Armensorge in ein Erziehungscomité verwandelt, da werden ihr die erforderlichen Subsidien zur Emancipirung der Armuth mit Freuden bewilligt werden, und während eine bloße Armentaxe Eingangszettel in das Armenhaus vertheilt, wird sie Austrittskarten gewähren und allmälig die Armenhäuser ganz schließen, oder doch nur auf Kranke und Altersschwache beschränken.

Wenn es entschieden ist, daß kein Kind ohne Erziehung gelassen werden darf, und daß, wo die Familie aus irgend einem Grunde dieselbe nicht geben kann, die Gesammtheit, welcher das Kind angehört, sei es die Gemeinde oder der Staat, dafür einzutreten hat, so entstehet die wichtige und schwierige Frage, wie das geschehen könne und solle. Von pekuniären Schwierigkeiten muß hier abgesehen werden. Die Kindererziehung ist zu wichtig, als daß sie um pekuniärer Opfer willen aufgegeben werden dürfte. Wo die Gemeinde als erster, für die Erziehung seiner Angehörigen solidarisch verpflichteter Verein diese Opfer zu bringen außer Stande wäre, da müßte natürlich der größere, alle Gemeinden umfassende Verein — der Staat — für die Gemeinde eintreten (denn die Erziehung ist nicht minder Staats- als Gemeindesache), oder wenigstens irgend ein Mittel ausfindig machen, wenn nicht etwa die Privatwohlthätigkeit die Mittel dazu gäbe. Wäre aber auch der Staat nicht im Stande, die Sorge dafür zu übernehmen, oder irgend einen geeigneten Stellvertreter aufzufinden, so hätte er damit seine Unfähigkeit, als selbstständiger Staat zu existiren, dargelegt.

Es versteht sich indessen von selbst, daß, wenn auch für den angegebenen Zweck ein pekuniäres Opfer nicht vermieden werden kann und nicht gescheut werden darf, doch mit den Mitteln möglichst sparsam umgegangen werden muß, und wenn man die große Menge erziehungsbedürftiger Kinder bedenkt, so leuchtet ein, daß es nicht eine der letzten, sondern eine der ersten Fragen sein muß: wie der Erziehungszweck an den genannten Kindern auf die möglichst wohlfeilste Weise erreicht werden könne, natürlich ohne daß der Zweck selbst darunter im mindesten leide?

Es gibt zwei Wege zum Ziele: Unterbringung der einzelnen Kinder in guten Familien und gemeinsame Erziehung derselben in öffentlichen Erziebungshäusern. Beide Wege sind vielfach besprochen und betreten worden. Theorie und Erfahrung haben ihre Stimme abgegeben. Welchem Wege geben sie den Vorzug? Keinem von Beiden unbedingt. Jeder hat sein Gutes, aber auch sein Bedenkliches. Der erstere scheint der naturgemäßeste und darum der beste. Denn das Kind ist von Natur an eine Familie gewiesen. Dies ist der heilige Boden, in welchen die Natur ihr edelstes Gewächs gepflanzt hat. Sie hat ihn nicht in's Freie gesetzt, wo er jedem Sturm und Ungewitter Preis gegeben wäre, sondern ein stilles Plätzchen für ihn ausgesucht, wo er im Verborgenen unter dem Schatten der Mutterliebe sicher aufwachsen könne, bis seine Zeit kommt, da er in einen größeren Wirkungskreis versetzt werden soll. Es handelt sich also davon, dem verlassenen Kinde, als einem zarten, aus seinem ursprüng-

lichen Boden mit der Wurzel ausgerissenem Pflänzchen einen andern Boden zu verschaffen, der dem seines Fundortes am ähnlichsten, mithin seiner Natur am angemessensten sei. Dies ist unstreitig der Familienboden. Es scheint also keinem Zweifel zu unterliegen, daß es für ein solches Kind keine angemessenere Erziehungsstätte geben kann, als eine andere Familie, die es unter seine Angehörigen aufnimmt. Allein man darf Eines nicht übersehen. Das Kind ist von Natur nicht an eine Familie überhaupt, sondern an eine bestimmte Familie gewiesen. Eben weil die Familie, welche das verwaiste oder sonst verlassene Kind aufnehmen könnte, eine andere ist, so ist sie nicht, die ihm von der Natur zugedachte, mithin nicht sein natürlicher Boden. Wer möchte aber sagen, daß Familie Familie und, in welcher das Kind aufwachse, gleichgültig sei. Man wird jedoch einwenden, daß die Familie, in welcher das Kind geboren wird, nicht immer die zweckmäßigste Erziehungsstätte für dasselbe sei, nicht selten vielmehr die allerunzweckmäßigste, und daß überhaupt das Kind seinem leiblichen und geistigen Wachsthum nach durchaus nicht blos dem engen Kreise und den beschränkten Kräften seiner Familie angehöre. Das ist auch ohne Zweifel richtig. Dennoch hat die Natur in jede Familie etwas gelegt, was nur ihr zukommt — die Mutter- und die Vaterliebe. Es kommt zum Gedeihen einer Pflanze nicht allein auf den angemessenen Boden, sondern auch auf die gehörige Einwirkung von Sonnenschein und Regen, von Luft und Wärme an. Dies alles strömt dem Kinde von Natur aus der Vater- und Mutterliebe zu. Ohne dieselbe würde es im besten Boden verkümmern. Dieses Familien- und Erziehungsband knüpft die Natur für jeden Menschen nur einmal. Sie hat es gewoben im Heiligthum der Gattenliebe und festgezogen unter den Schmerzen der Geburt und den Sorgen und Aengsten der Kinderzucht. Einmal zerrissen wird es von der Natur selbst nicht mehr ergänzt. Es wäre im höchsten Grade unnatürlich, dieses Band, wie Montaigne thut, verdächtigen und schmähen zu wollen. Aber gewiß ist, daß erst durch Hinzukommen einer höheren sittlichen Weihe dieses natürliche Band seinen wahren Werth erhält. Es fragt sich nur, ob die aus dem freien sittlichen Willen des Menschen hervorgegangene Liebe die natürliche Mutterliebe vollständig ersetzen kann. Reflexion und Erfahrung sprechen dafür, daß dies keineswegs unmöglich, — der sittliche Trieb kann jeden natürlichen überwinden, aber auch ersetzen — jedoch nicht sehr häufig wirklich der Fall ist. Wie könnte sonst das Sprüchwort von den Stiefältern sich bis heute in Geltung erhalten haben. Jeder greife in seinen eigenen Busen. Wie viele werden sich in Wahrheit das Zeugniß geben können, daß sie ein ganz fremdes, ihnen zur Erziehung übergebenes Kind, besonders, wenn es ein nicht liebenswürdiges ist, mit derselben Liebe, Sorge, Treue, Geduld und Hingebung in ihrem Herzen tragen, wie ein eigenes? Gewiß wird es viele geben, die sich vor Gott und Menschen fürchten, das Kind nach Leib oder Seele geradezu zu versäumen, sie werden ihm vielmehr geben und thun, was sie für ihre Pflicht halten; sie werden ihm vielleicht aus Mitleiden manche Wohlthat erweisen, die sie nicht gerade schuldig gewesen wären, oder es weniger streng behandeln, als ihre eigenen Kinder; allein Alles dieses macht's noch nicht und ist noch kein Ersatz für wahre, heilige Elternliebe. Schon diese Betrachtung muß einen Zweifel gegen die Zweckmäßigkeit der Unterbringung aller der Familienerziehung beraubten Kinder in einzelnen Privathäusern erwecken, denn die Zahl der Kinder ist groß, und die Zahl der Häuser, in welchen sie einen Ersatz für die Elternliebe, deren sie verlustig geworden sind, klein. Nimmt man aber dazu, daß es sich nicht nur von verwaisten, sondern auch und noch mehr von verwahrlosten Kindern handelt, bei welchen ihre Unterbringung in einer Familie nicht nur ein einfacher Wechsel

des Ortes und der Umgebung, sondern ein moralischer Heilversuch ist, der sowohl die pädagogische Einsicht, als auch die uneigennützige Hingebung der Pflegältern in weit höherem Grade in Anspruch nimmt, so wird man die Befürchtung nicht unterdrücken können, daß sich nur wenige Häuser hiezu völlig eignen, von welchen erst noch manche — vielleicht die besten — aus Rücksicht auf ihre eigenen Kinder vor einem solchen moralisch verwahrlosten Kinde sich verschließen dürften.

Es bleibt also in der That wenigstens für einen großen und gerade den Erziehungsbedürftigsten Theil derjenigen Kinder, für deren Erziehung der Staat oder die Gemeinde einzutreten hat, nichts Anders übrig, als die Errichtung eigener Erziehungsanstalten. Zwar wird auch in ihnen, wie in fremden Familien, die Mutterliebe selten ganz ersetzt werden. Allein die Vortheile solcher Anstalten sind dennoch einleuchtend genug. Die Vereinigung vieler Kinder unter Einem Erzieher und in Einem Hause macht es möglich, für jede Anstalt einen ganz geeigneten, sich einzig diesem Erziehungsberufe widmenden Mann zu finden und sie mit allen äußerlichen Bedingungen des Unterrichtes und der Erziehung gehörig auszustatten. Ueberdies hat eine solche Anstalt nicht nur den großen Vortheil, Schule und Familie in sich zu vereinigen, sondern sie wird von selbst darauf hingewiesen, sich der Zöglinge als Mitlehrer und Miterzieher zu bedienen, das also, was im Leben ein Hauptbildungsmitttel ist, aber durch widrige Zufälle verkümmert, oder durch sündlichen Einfluß in ein Hauptverbildungsmittel verkehrt wird, zu organisiren und dadurch wahrhaft bildend zu machen. Kurz eine solche Anstalt hat es, wie nicht zu zweifeln ist, mehr als jede Familie in der Hände Gewalt, das Bild eines möglichst vollkommenen Erziehungsvereins in ihrem äußern und innern Leben darzustellen.

Es fragt sich also: Wie ist eine Armenkindererziehungsanstalt einzurichten?

Im voraus muß gegen eine Trennung der sogenannten verwahrlosten und nicht verwahrlosten Kinder in besondern Anstalten protestirt werden. Eine solche Trennung würde die erstern zu Zuchthäusern oder im besten Falle zu Kinderspitälern stempeln. Aber alle in Erziehungshäuser aufzunehmenden Kinder liegen in dem gleichen Spitale, d. h. sie sind zu betrachten, als mangelhafte, der Besserung und Erkräftigung bedürftige, aber auch der Besserung und Vervollkommnung fähige, also ungebildete, aber bildsame Wesen. Alle müssen mit dem Vertrauen aufgenommen werden, daß sie sich bilden und bessern lassen wollen, und in allen muß dieser Vorsatz durch die Art, wie sie aufgenommen werden, sogleich erweckt werden.

Es kann nach den bisherigen Darlegungen kein Zweifel sein, welcher Geist in diesen Erziehungshäusern herrschen müsse. Die Liebe, welche Eltern und Kinder verbindet, jene zu Opfern aller Art, diese zu willigem Gehorsam treibt, muß auch hier das Band zwischen Erzieher und Zöglingen sein, und es ist daher auch ganz passend, den erziehenden Vorsteher einer solchen Anstalt den Hausvater zu nennen. Die Kinder sollen in ihm ihren Vater erblicken. [1])

Da das Erziehungshaus die Stelle des fehlenden Elternhauses zu vertreten hat, das Elternhaus aber (die Familie) die Grundlage ist, auf welcher jeder erweiterte gesellige Verein — die Gemeinde, der Staat — ruht, so ergeben sich folgende zwei Grundbedingungen und Forderungen für die Erziehungshäuser:

---

[1]) Wie Luther in der Erklärung der Anrede des Vaterunsers sagt: „Gott will uns damit locken, daß wir glauben sollen, er sei unser rechter Vater und wir seine rechten Kinder; auf daß wir getrost und mit aller Zuversicht ihn bitten sollen, wie die lieben Kinder ihren lieben Vater bitten.

1) Sie müssen die ganze Aufgabe der Familie zu der ihrigen machen, und dieselbe mit allen im Kreise einer Familie von Natur liegenden Mitteln zu lösen suchen, d. h. sie müssen sowohl hinsichtlich des Zieles, das sie sich zu stecken haben, als auch der Erziehungsmittel eine Familie in möglichster Vollkommenheit abbilden und sein. 2) Sie müssen sich zum Staate in ein solches Verhältniß setzen, daß sie zum Leben und Wirken in demselben bei ihren Zöglingen den geeigneten Grund legen.

Aus diesen zwei Forderungen lassen sich ohne Mühe sämmtliche einzelne Bestimmungen, betreffend den Bildungsstoff, die Bildungsweise und die ganze Einrichtung der Anstalt ableiten, und an ihnen läßt sich der Grad der Zweckmäßigkeit oder Zweckwidrigkeit der bestehenden Armenkindererziehungsanstalten ermessen.

Zweckwidrig sind diesen Grundsätzen zufolge:

1. Anstalten, deren Schülerzahl das höchste Maaß von Kindern, welches die Natur einer Familie zuweist, überschreiten, wodurch es ihnen von vorne herein unmöglich wird, eine Familie naturgemäß zu repräsentiren. Anstalten von 50, 60 oder gar 100, 200 und mehreren Zöglingen sind Unnatur und Versündigung an einer vernünftigen Pädagogik. Die Natur thut nichts ohne weise Absicht. Sie weiß wohl, wie viel sie einem Elternpaare aufladen darf, und läßt daher die Zahl der Kinder selten über 12—15, höchstens aber bis 20 steigen. Ahmen wir sie nach! Die höchste Anzahl von Zöglingen, welche einem Hausvater und einer Hausmutter übergeben werden, sei 15—20. Was darüber ist, das ist vom Uebel! Erziehungsanstalten, worin die Zöglinge nach Hunderten gezählt werden, verdienen diesen Namen nicht. Sie sind nichts als Kasernen oder große Suppenanstalten.

2. Anstalten, welche ihre Zöglinge zu einer Zeit entlassen, wo ihre Erziehung noch keineswegs als vollendet, vielleicht kaum als recht begonnen betrachtet werden kann, und welche die Aufnahme in ein Alter setzen, wo die wichtigsten Eindrücke auf das Kind schon geschehen und der Grund zu seiner geistigen und sittlichen Entwicklung schon gelegt ist. Es ist schwer zu begreifen, wie Institute, welche den stolzen Namen von Erziehungsinstituten ansprechen, sich mit einem Stückchen aus der Mitte des Erziehungsalters begnügen mögen, wodurch sie im voraus auf Vollständigkeit und Sicherheit des Erfolges verzichten. Aber noch schwerer ist einzusehen, wie ein Staat sich rühmen darf, die Kinder seiner Armen zu erziehen, wenn er sie nur etwa vom achten bis vierzehnten Lebensjahr in eine sogenannte Erziehungsanstalt aufnimmt. Indem er sie erst im achten, wohl gar im 9—10. Jahre aufnimmt, läßt er es zu, ja er macht es unvermeidlich, daß seine Zöglinge mit Eindrücken, die die Anstalt nicht mehr zu verwischen, mit Gewohnheiten, welche sie nicht mehr auszurotten vermag, angefüllt hereinkommen, und indem er sie im 14ten Jahre wieder entläßt, läßt er es zu, ja macht es unvermeidlich, daß das im Institut Gelernte wieder vergessen, das Geübte und Gewöhnte vom Leben wieder entkräftet, kurz der ganze Bildungszweck wieder vereitelt werde. Es ist, als wünschte er selbst keine Früchte seiner Erziehung zu sehen, weil er die jungen Bäumchen gerade in der Knospenzeit von den Raupen ungestört benagen läßt! Wie stimmt solches Verfahren mit den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik überein? Oder glaubt ein Staat diese Nichtigkeit seiner Armenerziehung mit den Kosten, die eine größere Ausdehnung erfordern würde, entschuldigen zu können? Nun dann stecke er lieber auch noch die auf seine Erziehungshäuser verwendeten Kosten in die Tasche, vermehre seine Zuchthäuser, und überlasse seine Armenkinder ihrem Schicksale, oder werfe sie in die Abgründe des Taygetus! Oder besser, er lasse

sich belehren, daß die halbe oder Viertelserziehung, die er seinen Pfleglingen ertheilt, ihm theurer zu stehen kommt, als wenn er für eine wahre und ganze Erziehung besorgt wäre, und sei es auch nur durch Verminderung der Kosten für Zuchthäuser und Bettelhäuser, aber auch noch in anderer Hinsicht (wovon weiter unten!). —

3. Anstalten, welche anstatt die Zöglinge für das Leben, für die Stellung, die sie voraussichtlich im bürgerlichen Leben einnehmen sollen, praktisch zu bilden, sich begnügen, sie dem Leibe nach ernährt, und dem Geist nach in den gewöhnlichen Schulfächern unterrichtet zu haben, übrigens ohne alle Rücksicht auf künftigen Lebensberuf, sie mit solchen Handarbeiten zu beschäftigen, die der Anstalt am wenigsten Mühe und Aufwand verursachen, oder einigen Gewinn abwerfen, oder auch nur für Aufsicht und Gewöhnung an Stille sitzen, am bequemsten scheinen (z. B. Stricken der Knaben, Wollespinnen u. dgl.). Man hat auch in dieser Hinsicht, wenigstens in früheren Zeiten sich einer unbegreiflichen, ja gewissenlosen Gleichgültigkeit hingegeben. Man schien der Ansicht zu sein, jede Beschäftigung der Kinder sei zweckmäßig, bei welcher sie nicht gerade müßig gehen und der Anstalt einen Theil der aufgewendeten Kosten ersetzen. So behandelt man Waisenhäuser nach denselben Grundsätzen, wie Zucht= und Arbeitshäuser, was freilich damit übereinstimmt, daß man beide Anstalten nicht selten unter Einem Dach einrichtete, und unter Eine Verwaltung stellte! An das, was den Kindern nach ihrem Austritte aus der Anstalt und zu ihrer Tüchtigkeit für einen bürgerlichen Beruf nützlich sei, dachte man wenig oder gar nicht. Und doch wird diese Rücksicht nicht nur von der wichtigen Erziehungsidee geboten, sondern diese Vorbildung für das Leben ist auch das sicherste und unentbehrlichste Betriebscapital, welches dem Kinde der Armuth von der Erziehungsanstalt mitgegeben werden kann.

Das aufgestellte Princip ist mithin hinreichend, uns zu lehren, wie Armenkindererziehungsanstalten nicht eingerichtet werden sollen, wenn wir schon mit Bedauern sahen, daß sie fast durchgängig so eingerichtet sind. Es sind nämlich 3 Hauptgebrechen, an welchen die meisten dieser Anstalten leiden: allzugroße Kinderzahl, allzukurze Bildungszeit, zu wenig wirkliche Bildung für's Leben.

Wenn diese großen, eine wahre Bildung des Leibes, des Geistes und des Herzens unmöglich machenden Gebrechen ihren negativen Grund ursprünglich in der geringen Idee von Volkserziehung (da diese Idee erst in unserm Jahrhundert großartiger und wahrhaft christlich aufgefaßt worden ist) haben mögen, so haben sie ohne Zweifel eine positive Stütze gefunden an dem Kostenpunkte. Eine größere Anstalt erschien natürlich wegen der größeren Einfachheit der Verwaltung weniger kostspielig, als mehrere kleine; die frühe Entlassung schien, abgesehen von sonstigen Gründen, durch die Rücksicht auf andere Bedürftige, welche ebenfalls auf Aufnahme harrten, geboten, und die Beschäftigung mit Spinnen u. dgl. schien, wenn auch den Kindern wenig nützlich, doch um so mehr der Institutskasse von Nutzen zu sein. Ungeachtet dieser Sparsamkeit aber blieben tausende, ja hunderttausende von armen Erziehungsbedürftigen Kindern unerzogen. Es ist noch jetzt im Wesentlichen das Gleiche. Unsere Zeit hat zwar die Pflicht der Gesellschaft, den Kindern aus ihrer Mitte, welche ihrer natürlichen Erzieher beraubt sind, eine angemessene Erziehung angedeihen zu lassen, anerkannt, indem sie unter die Armensorge auch die Armenkindererziehung als einen wesentlichen Theil aufgenommen hat. Allein dennoch kommt sie ihrer Pflicht bei weitem noch nicht im vollen Umfange nach. Die Armenerziehungshäuser haben sich allenthalben vermehrt, sie sind namentlich in Württemberg an Errichtung von einer Menge von sogenannten Kinderrettungsanstalten auf eine höchst erfreuliche Anzahl (gegen 25 auf 1,800,000 E.) gestiegen; und gleichwohl

leben nur in Würtemberg noch fünfmal so viel Kinder, welche dieser Erziehungswohlthat ebenso bedürftig wären, ohne sie zu genießen. Das machen die Kosten. Jede Erinnerung an die Pflicht der Gesellschaft wird mit der Frage zurückgewiesen: Woher die Kosten nehmen?

Wir halten an dem Grundsatz fest: Kein Bürger darf unerzogen bleiben. Der Staat darf so wenig dulden, daß Einer seiner Angehörigen ohne Erziehung bleibe, als daß er verhungere. Wo Niemand eine nähere Verpflichtung dazu hat, hat er selbst die Erziehung besorgen zu lassen. Die Einrede der Kostspieligkeit ist unstatthaft. Er muß die Mittel dazu haben, mag er sie hernehmen, woher er will, und mag es kosten, was es will. Wir haben jedoch bereits zugegeben, daß bei der Größe dieser Armenerziehungsaufgabe die Frage, wie derselben mit den möglichst geringsten Kosten genügt werden könne, nicht nur erlaubt, sondern nothwendig und von höchster Bedeutung sei. Der Staat hat nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, unter den verschiedenen Wegen, die zur Erreichung des Bildungszweckes führen, denjenigen zu wählen, welcher den übrigen Mitgliedern des Staates die geringsten Geldopfer auferlegt.

Die große Frage ist also: Wie müssen Armenkindererziehanstalten eingerichtet werden, damit in ihnen die größte pädagogische Zweckmäßigkeit mit der größtmöglichen Wohlfeilheit vereinigt erscheine?

Glaube man nicht, daß dieses unvereinbare Gegensätze seien, weßhalb der eine oder der andere aufgegeben werden müsse! Im Gegentheil, sie sind mit einander von Natur so verwandt, daß sie, in ihrem wahren Wesen erkannt, als unzertrennlich erscheinen. Die Einsicht in die zweckmäßigste Einrichtung einer Armenerziehanstalt führt von selbst auf die größten Ersparnisse, und nur so lange diese Anstalten ihrem Erziehungszwecke wenig entsprechen, erfordern sie einen unverhältnißmäßig großen Kostenaufwand. Das Muster hat uns wieder die Natur an der Familie gegeben. Die Familie des Armen lehrt sie mit einem sehr kleinen Bruchtheile von der Summe, die den Reichen nährt, gleichsam nur von den Brosamen, die von Jenes Tische fallen, leben. Beeinträchtigt sie damit den Zweck der Erziehung? Im Gegentheil sie befördert ihn. Indem sie fordert, daß der Arme mit wenigen Kosten, der Reiche mit vielen erzogen werde, sorgt sie, daß die Erziehung jenes und dieses zweckgemäß werde. Wer es umkehren wollte, würde den Zweck der Erziehung an Beiden vereiteln, und Beide unglücklich machen.

Aber die Natur ist noch weiter unsre Lehrmeisterin. Sie zeigt uns nicht nur, was sie will, sondern auch mit welchen Mitteln sie ihren Zweck erreicht. Sie sind höchst einfach und so naheliegend, daß man sich wundern möchte, warum sie so lange und oft übersehen worden sind, wenn nicht die Erfahrung lehrte, daß gerade das Nächstliegende am leichtesten übersehen zu werden pflegt. Sie bestehen nämlich in folgenden Punkten: Die Familie besteht aus Gliedern verschiedenen Alters und Geschlechtes; die älteren arbeiten für die jüngeren und sind ihre Pfleger und Vorbilder. Die Familie theilt unter sich Geschäft und Erwerb. Jedem Mitgliede ist seine Stelle angewiesen, die es auszufüllen hat; alle zusammen aber arbeiten und entbehren, sparen und erwerben in Einem Interesse; ihre Thätigkeit steht unter Einer Leitung und gemeinsamer Organisation. Die Wahl der Erwerbsthätigkeit wird ganz von den Lebens- und Ortsverhältnissen, also durchaus nach praktischer Zwecksdienlichkeit bestimmt. Die Familienmitglieder hören nie auf, sich als Angehörige der Familie zu betrachten; sie verlassen das Haus nicht, als bis sie des Hauses, und das Haus ihrer nicht mehr bedarf, d. h. bis es Zeit ist, daß sie eine selbstständigere Stellung in der

bürgerlichen Gesellschaft anstreben. Aber auch dann noch werden sie mit innern und äußern Banden an ihre Familie gezogen und erkennen sich verpflichtet, dem Wohle derselben ihre Kraft, so weit möglich und nöthig, zu widmen.

Das sind die einfachen Mittel, womit die Natur die Familie des Armen, wenn diese noch so geldarm und kinderreich ist, unter der einzigen Bedingung, daß sie das „Bete und Arbeite" nicht versäumen, in den Stand setzt, sich ehrlich durchzubringen, ohne ihren Hauptzweck, den Erziehungszweck, vernachlässigen zu müssen, ja so, daß dieser gerade am besten erreicht werden könne. Nur diejenige Armenerziehung, welche sich hierin die Natur zum Muster nimmt, ist in Wahrheit eine natürliche zu nennen, und entspricht ebensowohl dem Zwecke der Armenerziehung, als den pekuniären Kräften der bürgerlichen Gesellschaft.

Die Grundzüge von Armenerziehungsanstalten, wie sie sein müssen, wenn sie alle Erziehungsbedürftigen, ihrer natürlichen Erzieher beraubten, armen Kinder sollen aufnehmen können, ohne dem Staat zur drückenden Last und unerschwinglichen Ausgabe zu werden, — wenn sie anstatt ein Krebsschaden für das Land zu sein, und die Armuth und Verwahrlosung fortzupflanzen, dieser von Grund aus steuern und jene vermindern sollen — von Anstalten also, die dem Staate mehr einbringen, als kosten — sind in den bisherigen Andeutungen schon enthalten. Kurz zusammenfassend kann man sagen: Solche Anstalten müssen das Bild von Armenfamilien darstellen, deren Mitglieder durch einmüthige Vereinigung ihrer größeren und geringeren, geistigen und leiblichen Kräfte nicht nur für ihr tägliches Brod, sondern auch für ihre gegenseitige Erziehung und Geistes- und Leibesbildung mit Fleiß und Liebe unter Benützung der gegebenen Mittel und im Hinblick auf ihren späteren Berufskreis arbeiten. Nur solche Anstalten vermögen die Armenkindererziehungsfrage auf umfassende, wahrhaft befriedigende, den Mitteln der Gesellschaft entsprechende Weise zu erledigen.

Gehen wir etwas näher auf die Bedingungen solchen Institutslebens ein!

1. Eine solche Armenfamilie darf außer Vater und Mutter nicht mehr als 20 Köpfe zählen. Selbst die Größe dieser Anzahl kann nur damit gerechtfertigt werden, daß die Familie gar keine ganz kleine Kinder (Kinder unter 5 Jahren) enthält, welche zu ihrer Pflege besondere Wärterinnen bedürften [1]), dagegen wenigstens die Hälfte in dem Alter von 13—20 Jahren. Es können mithin jährlich 1—2 neue Zöglinge aufgenommen und ebenso viele von den alten entlassen werden. Die aufzunehmenden sollten in dem Alter von 5—7 Jahren [2]) stehen, und die zu entlassenden das zwanzigste Jahr erreicht haben. Auch diese allmählige Aufnahme ist der Natur gemäß und gewährt den großen Vortheil, daß das einzelne neu aufgenommene Kind unter der Masse der anderen bereits in der Anstalt einheimischer leichter an die Ordnung gewöhnt und seiner früheren Untugenden entwöhnt wird. Uebrigens ist es für sich klar, daß hierbei einiger Spielraum gelassen werden muß. Es kann nach Umständen in dem einen Jahre gar kein neues, im nächsten mehrere neue aufgenommen werden. Jedenfalls werden Aufnahme und Entlassung eines Zöglings Familienfeste in der Anstalt sein.

---

[1]) Wenn der Hausvater und die Hausmutter kinderlos sind, so hat diese Bestimmung keine Schwierigkeit. Jedoch sind auch Hauseltern, die eigene (kleine) Kinder haben, nicht auszuschließen, da nichts ausgeschlossen werden darf, was das Bild einer natürlichen Familie vollständig ausprägt. Natürlich muß dann die Zahl der übrigen Zöglinge verringert werden.

[2]) Regel sollte das 5. Lebensjahr sein; nur in Nothfällen, d. h. wenn das Bedürfniß der Erziehung in der Anstalt erst später eintritt, sollten auch Kinder von 6 oder 7 Jahren aufgenommen werden.

2. Wer in diese Armenfamilie aufgenommen wird, gehört ihr für immer als Sohn oder Tochter an. Es ist seine Heimath, sein Vaterhaus, und er hat noch den Vortheil, daß dieses Vaterhaus für ihn nie ausstirbt. Denn, mag auch das Personal der Anstalt wechseln, er hat für sein ganzes Leben Ansprüche an die Anstalt, er lauft bis zu seinem Ende in den Listen der Söhne und Töchter der Anstalt. Um dies möglich zu machen, und eine völlige Entfremdung der ausgetretenen Zöglinge von der Anstalt zu verhüten, muß auch die Ausgetretenen ein stetes Band mit der Anstalt verbinden. Ein jährliches Familienfest (etwa am Vorabend des Christtages) muß alle gegenwärtigen und vormaligen Mitglieder (so weit die letztern zu erscheinen vermögen) vereinigen und jene und diese miteinander bekannt machen. Die gegenwärtigen Zöglinge haben die früheren als ihre ältere Geschwister zu betrachten. Die ausgetretenen Mitglieder werden bei solchen Besuchen wenn sie irgend die Mittel dazu besitzen, der Anstalt und ihren jüngeren Geschwistern gerne einen Tribut der Dankbarkeit darbringen. Sie werden bei dieser Gelegenheit mit dem Stande und Gange der Anstalt, mit ihren guten und schlimmen Schicksalen im abgelaufenen Jahre bekannt gemacht, und die einsichtsvolleren und würdigsten in den Familienrath gezogen, wenn über die Zukunft der Anstalt weiter beschlossen und dafür gewirkt werden soll. Der Raum kann für solche Zusammenkünfte nicht wohl ein Hinderniß sein; denn gar zu viele werden selten im Stande sein, persönlich zu erscheinen. Auch besteht schon jetzt in vielen solchen Anstalten die Sitte, das theilnehmende Publikum zu solchen Hauptfesten einzuladen. Unterlasse man diese Einladung und beschränke sich auf die weit sinnigere Einladung der früheren Zöglinge, wie man es in einer Familie auch pflegt, so wird das Fest höheren Werth erhalten und der Raum nicht fehlen. Diejenigen früheren Zöglinge aber, welche an diesen Festen selten oder gar nicht Theil nehmen können, müssen durch ein jährliches Flugblatt, welches in den öffentlichen Blättern einen Wiederhall finden wird, noch mehr aber durch einen mit ihnen unterhaltenen Briefwechsel (der zugleich für die, in der Anstalt befindlichen Zöglinge sowohl eine praktische Briefschule, als auch einen lebendigen belehrenden Verkehr mit den fernen Kreisen des In= und Auslandes begründen müßte) in theilnehmender Kenntniß von dem Mutterhause und in der Anhänglichkeit an dasselbe erhalten werden. Es braucht nicht erst bemerkt zu werden, welchen bildenden, moralischen, selbst materiellen Einfluß durch eine solche ununterbrochene innige Verbindung das Erziehungshaus auf alle seine ausgetretenen Zöglinge fortwährend auszuüben vermöchte.

3. Dem Erziehungshause kommen sowohl die Rechte als die Pflichten der Eltern gegen die Zöglinge auch nach deren Austritt aus der Anstalt zu. Daraus folgt, daß dem Erziehungshause die Sorge für die zweckmäßige Wahl des Berufes und die Vorbereitung auf denselben obliegt. Der Hausvater hat die Naturanlagen der Zöglinge zu erforschen, um schon frühzeitig der Bildung eines jeden die seiner moralischen und intellektuellen Individualität entsprechende Richtung zu geben. Er wird bei der Wahl des Berufs den Wünschen des Zöglings, soweit sie mit dessen natürlicher Befähigung übereinstimmen, alle mögliche billige Rechnung tragen. Indessen muß dabei die bürgerliche Sphäre, für welche Herkunft und Armuth den Zögling bestimmt haben, eingehalten werden. Nur wo die Natur ganz entschieden einen höheren Kreis — sei es Wissenschaft oder Kunst — verlangt, muß die Anstalt auch diesem Verlangen mit allen ihr zu Gebote stehenden Kräften und Mitteln zu entsprechen suchen. Dies sind verhältnißmäßig seltene Fälle, die auch in den Familien der Armen vorkommen, aus welchen sich hie und da ein hochbegabter Geist hervorarbeitet und in höhere

Regionen emporschwingt. Für einen solchen Sohn thut der Vater mit Freuden sein Möglichstes, er gibt den letzten Kreuzer aus und darbt sich ihn vom Munde ab, um es dem Sohne an der nothwendigen Bildung nicht fehlen zu lassen. Aber, wie gesagt, diese Fälle sind die selteneren. Die große Mehrzahl der Kinder hat keine solche ausschließlichen Neigungen, keinen so entschieden ausgeprägten, mit den äußeren Verhältnissen ihres Standes im Widerspruch stehenden natürlichen Beruf (vocation nach Fouriers Ausdruck), daß es geboten wäre, ihnen einen andern Wirkungskreis, als den durch die Umstände gegebenen, zu eröffnen. Es wird also in der Regel ein Beruf von denjenigen zu wählen sein, wie sie von den Verhältnissen der bürgerlichen Gesellschaft der Klasse der Unbemittelten zugewiesen zu sein pflegen. Es kommt überhaupt überall weniger darauf an, was man treibe, als wie man es treibe. Der individuellen Befähigung ist übrigens auch in dieser Sphäre noch ein hinreichender Spielraum gegeben.

Verschieden von dem künftigen Berufe, der freilich bei der Erziehung des Kindes nicht aus den Augen verloren werden darf, ist jedoch das gemeinsame Tag- und Handwerk, welches von den Mitgliedern der Familie zur Erhaltung der Familie betrieben wird. Hier arbeitet der Einzelne nicht für sich, sondern für's Ganze. Er darf und kann sich daher sein Geschäft nicht nach Belieben wählen, sondern es wird ihm zum gemeinen Nutzen angewiesen. Der Hausvater, dem die Austheilung der Geschäfte zukommt, wird zwar die Fähigkeit der Einzelnen dabei berücksichtigen, aber weniger um des Einzelnen willen, als damit die Haushaltung von jedem Einzelnen den größtmöglichsten Nutzen ziehe. Dieses gemeinsame Geschäft ist die Erwerbsquelle, von welcher die ganze Familie lebt. Bei einer Anzahl von Familienmitgliedern, wie die vorausgesetzte, kann und wird das Geschäft schon etwas ins Große getrieben werden. Diese Gemeinsamkeit der Arbeit hat jedenfalls den Vortheil, daß Gemeinsinn und Brüderlichkeit, der Geist der Ordnung und der Selbstverleugnung gepflanzt und gekräftigt wird.

Welches Geschäft soll gewählt werden? Es kann nicht wohl eines ausschließlich für alle Anstalten bestimmt werden. Die Wahl hängt von Lokal- und Provinzialumständen ab. Es muß ein Geschäft sein, bei welchem Erwachsene und Kinder, große und kleine Kräfte, ja auch ungeübte, mit Nutzen verwendet werden können. Es muß ein Geschäft sein, das das ganze Jahr hindurch betrieben werden kann, und das einen leichten und sicheren Absatz gewährt. Es muß endlich ein Geschäft sein, das kein allzugroßes Betriebskapital erfordert. Neben allen diesen Forderungen darf es nicht von der Art sein, daß es die Erziehungszwecke hindert oder erschwert. Es gibt nicht viele Beschäftigungen, welche allen diesen Bedingungen genügen. Die Wahl bleibt zuletzt zwischen der fabrikmäßigen Betreibung eines Handwerkszweiges (wie z. B. der Holzuhren, der Strohflechterei, der Futteralarbeiten u. dgl.) und des Garten- und Landbaues stehen. Die Entscheidung kann nicht schwer fallen. Die erstere Beschäftigung kann in einzelnen Gegenden ihren Zweck erfüllen; die letztere dagegen ist weit allgemeiner anwendbar, bildender und dem künftigen Berufe der Zöglinge vorarbeitend. Wir sprechen es daher unbedenklich aus: der Garten- und Landbau sollte überall, wo es angeht, als die Beschäftigungsbasis und hauptsächlichste Erwerbsquelle für die in Frage stehenden Armenerziehungsanstalten betrachtet und benützt werden. Diese Beschäftigung besitzt alle erforderlichen Eigenschaften. Sie gibt das tägliche Brod. Sie umfaßt eine solche Mannigfaltigkeit von Arbeiten, daß Groß und Klein zu jeder Jahrszeit zweckmäßig beschäftigt werden kann. Sie ist der Gesundheit des Leibes und der Seele zuträglich. Sie ent-

hält, rationell betrieben, die herrlichsten Bildungselemente und gibt dem Erzieher die willkommensten Mittel zur Belehrung und moralischen Anregung und Uebung. Sie ist mit einer Reihe von Handwerken und Hausarbeiten verwandt und verknüpft, wodurch es möglich wird, die Zöglinge auch für andere Berufsarten schon in der Anstalt vorbereitend geschickt zu machen und ihre Anlage zu prüfen.

Allerdings ist eine große Schwierigkeit damit verbunden: eine solche Anstalt erfordert ein nicht unbedeutendes Feldgut und ein hinreichendes Betriebskapital. Allein es ist auch zu bedenken, daß, wenn die Anstalt dieses einmal besitzt, ihre Existenz auch weit mehr als auf eine andere Weise gesichert ist. Der Boden behält seinen Werth, oder vielmehr die Bearbeitung erhöht seinen Werth, besonders wenn er, wie hier vorausgesetzt wird, gartenmäßig bebaut wird. Auch darf nicht vergessen werden, daß die Bedürfnisse der Anstalt nur nach denjenigen einer gewöhnlichen — nicht wohlhabenden — Bauernfamilie berechnet werden dürfen. Wie viele Familien werden, wenn sie nur fleißig sind und mit eigenen Händen ihren Acker bauen können, von einem verhältnißmäßig sehr kleinen Gütchen ernährt. Und wer sieht nicht, daß unsere Armenanstalt doch noch manche äußere Vortheile vor den meisten Bauernfamilien voraus haben würde? Das nöthige Areal an Garten und Feld nebst Obdach, Scheuer und Nutzvieh müßte allerdings angeschafft werden. Hat die Anstalt aber dieses — und der Staat sollte es nicht zu schwer finden, solches beizuschaffen, — dann ist auch die Anstalt ein für allemal ausgestattet und bedarf höchstens in außerordentlichen Zeiten und Nöthen weiterer Staatsunterstützung.

Da jedoch zur Aufnahme sämmtlicher erziehungsbedürftiger Armenkinder nach obiger Berechnung eine sehr große Anzahl von Erziehungshäusern erfordert wird (auf circa 2000—3000 Einwohner eine Anstalt für 20 Kinder, was für Württemberg allein 600—800 Anstalten beträgt), so ist es von der größten Wichtigkeit, daß auch sie wieder ihre Kräfte vereinigen und gemeinsame Sache machen. Vereinigung der Kräfte erhöht die moralische und physische Stärke, erweitert und erleichtert den Wirkungskreis, steigert den Gemeinsinn und macht Unternehmungen möglich, die der einzelnen Kraft unmöglich sind. Kurz, die Erziehungshäuser sollten je 10—12 zusammen Eine Gemeinde (Colonie) bilden. Dadurch schmölze die Zahl der Orte, welche für solche Anstalten zu wählen wären, auf ein Zehntel oder Zwölftel (für Württemberg auf 50—80) zusammen; man vermöchte also vorzugsweise die für den Landbau geeignetsten Gegenden zu wählen. Eine solche Gemeinde hätte Einiges mit andern Gemeinden gemein, Anderes voraus. Wie in andern Gemeinden würden die einzelnen Familien, obgleich jede für sich lebend und zunächst für sich sorgend, einander in jeder Noth nachbarliche Hülfe leisten und nachbarlichen Rath geben, in allgemeinen Angelegenheiten aber zusammenstehen und Alle für Eine zusammenhalten. Sie hätten ihre Gemeindeordnung und ihren gemeinschaftlichen Vorstand. Aber ihr Vorstand wäre der Seelsorger und Erzieher aller, gleichsam der ehrwürdige Senior oder Großvater der Familie, um den sich alle Familien wie verwandte Zweige Eines Hauptstammes schaarten, aus dessen Munde sie Belehrung und Ermahnung empfingen. Die Gemeinde hätte eine patriarchalische Verfassung, sämmtliche Hausväter bildeten unter dem Vorsitze des Seniors (Geistlichen) den Gemeinderath, und alle Gesetze wären Erziehungsmaßregeln, alle Berathungen pädagogische Conferenzen. Man denke sich in die Sache hinein; sie wird jedem Menschenfreunde höchst anziehend erscheinen, ohne irgend chimärisch zu sein. In der Mitte eines großen Gutes, das so viel Morgen Aecker, Wiesen, auch Waldung in sich begreift, als eine Gemeinde von 250 bis

260 Köpfen zum Lebensunterhalte bedarf, steht ein Kirchlein, umgeben von 12 Familienhäusern nebst den dazu gehörigen Scheunen, einem Pfarrhause und einem Schulhause. Das Gut ist in 12 gleiche Theile getheilt, wovon jeder von einer Familie für ihren Bedarf bebaut wird. Es ist gleichsam das Erb-Familiengut. Dies hindert aber nicht, daß bei allen Arbeiten, wo es förderlich ist, die Familien (alle oder einige) sich vereinigen und einander aushelfen. Wer nachbarlicher Hülfe bedarf, sucht sie nach, und in Zeiten allgemeinen Geschäftsdranges wird die zweckmäßigste Vertheilung der Arbeit im Familienrathe berathen und beschlossen. Es ist einleuchtend, daß in einer solchen Gemeinde keiner jener Vortheile der Haus- und Landwirthschaft, welche auf dem Grundsatze der Association beruhen (Gemeindebackofen, Gemeindewaschhaus, zweckmäßige und gleichmäßige Flurvertheilung u. dgl.) verloren gehen oder an dem Eigensinne des Einzelnen scheitern kann. Vielmehr ist vorauszusehen, daß der rationale Betrieb, die Benützung der neueren Erfahrungen im Feldbau und die Freiheit von Vorurtheilen und äußeren Hemmnissen hier eine wahre Musterwirthschaft begründen werden. Eine Wagner- und Schmiedwerkstätte wird mit wenig Kosten hergerichtet und von den dazu geeigneten älteren Mitgliedern der Gemeinde unter Anleitung eines vormaligen Zöglings, der das Wagnerhandwerk, und eines der das Schmiedhandwerk erlernt, besorgt. Jeder Hausvater geht mit seinen Zöglingen aufs Feld, vertheilt und leitet die Arbeit und arbeitet mit.

Aber nicht weniger ist für die geistigen Bedürfnisse gesorgt. Ehe die Familien an die Feldarbeit gehen, treten sie in das Gotteshaus und empfangen von dem Pfarrer (Senior) durch Gebet und Ansprache die Weihe für ihr Tagewerk. Abends wird der Tag wieder mit gemeinschaftlicher Andacht geschlossen. Der Schullehrer unterrichtet die 240 Kinder und älteren Zöglinge der Gemeinde nicht allein. Zum Unterrichte der jüngeren bedient er sich der Hülfe einiger dazu besonders geeigneter älteren Zöglinge. Was zu Hause von den Kindern geschehen soll, wird unter Aufsicht des Hausvaters und geeigneter Mitwirkung der älteren Zöglinge der Familie gethan. Im Ganzen bedarf es keiner so großen Zahl täglicher Schulstunden, weil der Unterricht mit dem vierzehnten Jahr keineswegs aufhört, vielmehr erst recht anfängt. Dadurch gewinnt der Schullehrer Zeit, die älteren Schüler (von 13—20 Jahren) in Abtheilungen zu unterrichten in allem, was sie für ihr Leben nöthig haben. Wer möchte zweifeln, daß solche Schüler, wenn sie vom 6ten bis 20sten Jahr auch nur Anfangs 3, später 2 Stunden täglich Unterricht erhalten, im zwanzigsten Jahr einen höheren Grad formaler und materialer Bildung besitzen werden, als solche, die bis zum 14ten Jahre täglich 5 Stunden Unterricht erhalten, nachher aber vom 14ten bis 20sten Jahre allein zum Vergessen des Gelernten Gelegenheit gehabt haben? Auch dem Schullehrer ist überdies ein Garten angewiesen, in welchem er den Zöglingen ein Muster von Gartenbau zu geben und namentlich in Obstbaumzucht, Bienenzucht rc. Unterricht zu ertheilen hat. Daß ein gemeinschaftlicher Turn-, Spiel- und Tummelplatz, der zugleich für Alt und Jung einen Versammlungsplatz im Freien bilden und darum mit einer schönen Linde und einigen andern Bäumen bezeichnet sein soll, nicht fehlen darf, versteht sich von selbst. Wie weit sonst noch zum ökonomischen Vortheil der Gemeinde die Gütergemeinschaft und Vereinigung der Arbeitskräfte ausgedehnt werden dürfte, mag dem Ermessen des Gemeinde- (Erziehungs-) Rathes überlassen werden. Doch muß als Grundsatz festgehalten werden, daß die Familie nicht in der Gemeinde aufgehen dürfe. Die Familie ist das erste Band, das den Zögling an diese seine Heimath knüpft, die Gemeinde erst das zweite. Das Familienband ist das innigste, zarteste und festeste; das darf dem Zöglinge

nicht verkümmert werden. Er muß sich zuerst und fortdauernd als Glied einer Familie fühlen, dann erst auch als Mitglied der Gemeinde. Das Gemeindebewußtsein muß vom Familienbewußtsein getragen sein, nicht umgekehrt.

Solche Erziehungs-Gemeinden können von der Privatwohlthätigkeit oder von Staatswegen gegründet werden. Jedenfalls muß sich der Staat das Aufsichtsrecht über die äußern und innern Zustände der Anstalt und namentlich die Bestätigung des geistlichen Vorstehers und des Schullehrers vorbehalten. Wenn sich beide Theile, der Staat und die Privaten, gemeinschaftlich dabei betheiligten, in der Art, daß der erstere den Grund und Boden unentgeltlich oder gegen einen geringen Pachtschilling hergäbe, überdies den Bau der Kirche und des Pfarr- und Schulhauses (letztere könnten unter Einem Dache sein), übernähme, die Beiträge der Privaten dagegen zur Herstellung und Einrichtung der Familienwohnungen und des übrigen nothwendigen Materials verwendet würden, so wäre es desto besser. Billig und der Belebung der Privatwohlthätigkeit, wie überhaupt des öffentlichen Interesses an diesen Anstalten förderlich wäre es in diesem Falle, wenn für jede dieser Anstalten (Gemeinden) ein aus freier Wahl des betheiligten Publikums hervorgegangener Aufsichtsausschuß in dem Bezirke der Gemeinde aufgestellt würde, der die Gemeinde zu beobachten, von Zeit zu Zeit zu visitiren und von dem Ergebnisse das für das größere Publikum Geeignete zu veröffentlichen, die die Staatsaufsichtsbehörde interessirenden Beobachtungen und Desiderien aber dieser vorzulegen hätte.

Denjenigen endlich, welche eine solche umfassende Sorge für die Erziehung verwaister und verwahrloster Kinder, wenn auch für wünschenswerth, so doch wegen Mangels an Mitteln und Personen für unausführbar zu halten geneigt sind, geben wir zu bedenken, daß die Mittel ja doch vorhanden sein und aufgewendet werden müssen, weil der Staat (oder die Gemeinde) kein Kind ganz unerzogen lassen kann. Der Unterschied ist nur, daß nach dem vorstehenden Plane die Mittel weit zweckmäßiger als gewöhnlich verwendet, nichts davon verschwendet, und zum größten Theile durch die Arbeit der erwachsenen Zöglinge wieder ersetzt werden. Es läßt sich mithin auf diese Weise mit den gleichen bisher aufgewendeten Mitteln weit mehr noch leisten. Die tauglichen Personen aber werden, da nur der Pfarrer und Schullehrer eine höhere Fachbildung zu besitzen brauchen, die übrigen Hausväter aber aus dem Kerne des Landvolkes gewählt werden können, nicht allzu schwer zu finden sein. Auch bliebe die Zahl der Anstalten stets noch unter der angegebenen Zahl, da ein großer Theil der erziehungsbedürftigen Kinder nach besonderen örtlichen und persönlichen Rücksichten immer noch in Privatfamilien untergebracht werden müßte.

Drittes Kapitel.

Das Jünglingsalter.

§. 51. Charakteristik dieses Alters.

Die Familie ist des Kindes Bildungsstätte, die Schule des Knaben. Nur das Leben bildet den Jüngling und Mann. Das ist seine Schule, die ihn aufnimmt, wenn er der Knabenschule entwachsen ist.

Wenn Familie und Schule das Ihrige gethan haben, wenn die Natur des Zöglings den Bemühungen beider, ihr in ihrer Entwicklung behilflich zu sein, keine absolute Unfähigkeit entgegengesetzt hat, wenn kein äußerlicher schädlicher Einfluß die gute Saat zerstört, oder den Wurm in die Blüthe gesetzt, oder dem biegsamen Stämmchen eine schiefe Richtung gegeben hat, so bietet die Erscheinung des Jünglings in der Periode, von welcher hier die Rede ist (etwa im 18ten Lebensjahre), einen höchst anziehenden, vielversprechenden Anblick. Der junge Mensch steht in der Fülle der Kraft da. Sein Leib und sein Geist prangen in üppiger Blüthenfülle. Alles strebt in ihm der letzten Vollendung entgegen. Er besitzt noch die Frische, die leichte Beweglichkeit des Knaben ohne die Unbestimmtheit, Unsicherheit, Ungeschiedenheit, welche das Knabenalter zeigt. Seine ganze Haltung zeigt schon ein männliches Gepräge ohne den steifen Ernst, die größere Nüchternheit des Mannes. Sein Leib ist erstarkt, alle Formen haben sich gerundet; Freiheit der Bewegung und Selbstgefühl spielt um seine Stirne. Sein Geist ist erwacht und schweift hinaus in die Ferne und ringt nach Freiheit im Denken und Wollen. Lebendigkeit, Frische, Freiheitsdurst, Selbstgefühl, Schwelgen in Idealen, kühnes Erbauen von Idealen und Luftschlössern — das sind die Kennzeichen des Jünglingsalters. Alles befindet sich in fortwährender Gährung, die leicht zum wirklichen fieberhaften Zustande wird. Das Blut wallt heiß, und die Phantasie ist unermüdlich, ja unermeßlich.

Was fehlt dem Jünglinge noch? Die Reife des Urtheils, die Ruhe der Ueberlegung, die Besonnenheit und Beharrlichkeit des Handelns. Alles dieses findet seine Erklärung in dem Mangel an Menschen- und Weltkenntniß. Beides gibt nur die Erfahrung, d. h. das längere Leben im Leben, das selbstthätige Mitwirken im geselligen Vereine. Den Jüngling erfüllt und beherrscht die

Idee. Aber anstatt zu einem Ferment der Wirklichkeit wird sie in ihm zum Ideal, das jeder Wirklichkeit spottet, und auf Verhältnisse sich erbaut, die nirgends existiren. Es ist dies übrigens ganz in der Ordnung. Die nackte, oft arme Wirklichkeit kann des Jünglings hochstrebenden Geist nicht befriedigen. Wehe ihm, wenn sie ihn schon ganz befriedigte! Das wäre ein Zeugniß seiner geistigen Armuth. Nur von dem Jüngling, der dem Adler gleicht, ist für die Gesellschaft viel zu hoffen, selbst auf die Gefahr, daß er sich in seinem Adlersfluge versteigt und verirrt. Nur wer das Höchste erstrebt hat, darf sich auch mit Wenigerem, wenn ihm das Schicksal das Höchste verweigert, begnügen. Wer so viel als möglich erreichen will, muß sich das höchste Ziel setzen. Gleichwohl darf dieser ideale Zustand nicht bleiben. Die Natur selbst führt den überströmenden Fluß nach und nach in sein normales Bett zurück; aber erst, wenn er das Land, das er durchfließt, befruchtet hat. Die Erziehung aber hat dahin zu wirken, daß dieses Anschwellen der Fluth weder zu groß, noch zu gering werde; das Letztere bringt nicht weniger Schaden als das Erstere, indem es einen dürren Sommer und magere Erndte verkündigt. Ohne Bild: In der Kindheit und dem Knabenalter werden die Ideale des Jünglings vorbereitet. Sie schlummern in des Kindes Brust, demselben noch ganz unbewußt; sie treten im Knabenalter allmälig sichtbarer hervor, bis sie dem Jüngling zum Bewußtsein oder wenigstens zum lebhaften Gefühle kommen. Sie sind aber so wenig als die Ideen angeboren. Sie werden von der natürlichen Anlage des Menschen unter dem Einflusse der frühesten wie der späteren Umgebungen und erziehlichen Eindrücke in Uebereinstimmung mit der ganzen Richtung, die der Geist nimmt, und der größeren oder geringeren Reizempfänglichkeit, Kräftigkeit und Lebendigkeit desselben entsprechend entwickelt. Namentlich stehen sie auch unter dem mächtigen Einflusse der gesellschaftlichen Entwicklung. Freiheit, Liebe, Heldensinn sind hauptsächlich ihr Objekt. Sie zeigen sich reiner, großartiger, umfassender, je sittlicher die ganze Entwicklung des Zöglings erfolgte, und je vollkommener die Muster waren, die ihn umgaben. Hier also liegt wieder eine Probe für die Zweckmäßigkeit der Erziehung. Hier, in dieser Periode, an den reinen oder unreinen Idealen, die des Jünglings Phantasie erfüllen, gibt es sich kund, ob er in einer reinen Atmosphäre aufgewachsen ist oder nicht. Alsdann wird die Idee der Freiheit in dem Jüngling den sittlichen Haß geistiger und moralischer Knechtschaft erzeugen und den begeisterten Muth, für Wahrheit und Recht zu kämpfen, ja Gut und Blut zu lassen. Die Idee der Liebe wird ihn zum Weltbürgersinn begeistern, wird ihn mit tiefem Abscheu vor der Sklaverei erfüllen und für Gleichheit der Rechte und der Stände schwärmen lassen. Die Idee des Heldenthums wird in ihm das Ideal eines Mannes ohne Furcht und Tadel, die Sehnsucht nach großen Thaten, die Liebe zum Ruhm erwecken, und die Bewunderung der Männer, die mit ihrem Kriegsruhme die Welt erfüllt haben. Im andern Falle, wenn er seine Kindheit und Jugend in einer drückenden oder gar verpesteten Luft zubrachte, so daß das Gemüth leer blieb und die Phantasie verkümmerte oder mit schlechten Bildern erfüllt wurde; dann wird sie auch im Jüngling nur gemeine Begehrlichkeit, rohe Ausbrüche sinnlicher Lust und ein wüstes, ausschweifendes Leben bewirken. Nicht also jedes idealische Denken und Handeln, wenn es auch gegen Sitte und Erfahrung verstoßen, ja als wirkliche Verirrung erscheinen sollte, darf schlechthin in dem Leben des Jünglings den Beobachter beunruhigen und betrüben. Es ist nicht der schlechteste Wein, der am stärksten gährt; der aber läßt nicht viel hoffen, welcher gar nicht gährt. Nur dann ist zu fürchten, wenn diese Gährung der sittlichen Grundlage entbehrt oder wenn fremdartige schädliche Einflüsse den regelmäßigen

Verlauf der Gährung stören. Hiezu aber ist eben erforderlich, daß frühzeitig ein sittlicher Grund im kindlichen Gemüth gelegt werde, und daß dem Jüngling ein weiser und treuer Mentor beigegeben werde, der ihn vor sittlichen Gefahren und Verirrungen schütze und zum Ideale die sittliche und praktische Wirklichkeit füge, der überströmenden Kraft einen würdigen Gegenstand leihe. Tausende gehen zu Grunde, weil sie keinen Führer, wohl aber desto mehr Verführer haben.

§. 52. Verhältniß des Jünglings zur Familie. Einfluß der Familienglieder auf die Erziehung des Jünglings.

Wenn ich sagte, die Familie sei die Bildungsstätte des Kindes; das Leben aber bilde den Jüngling, so sollte dadurch der Familie keineswegs ihr erziehender Einfluß auf den Jüngling ganz abgesprochen werden. Ist doch eben die Familie ein wichtiger Theil des menschlichen Lebens. Durch jenen Gegensatz sollte mithin nur einmal das ausgedrückt werden, daß die Erziehung des Kindes noch ausschließlich dem Familienkreise angehöre, daß sein ganzes Leben sich noch innerhalb dieser engen Gränzen bewege, während der Jüngling vorzugsweise von den größeren geselligen Kreisen seine geistige Nahrung empfängt; sodann, daß des Jünglings Erziehung eine selbstständigere, der Anfang der Selbsterziehung ist, da es gilt, seinen Weg selbst zu wählen und zu gehen, durch Anschließen an die Gesellschaft sich ihre Bildungsmittel selbst anzueignen. Denn der Jüngling will „hinaus in's feindliche Leben, will wirken und streben und pflanzen und schaffen, erlisten, erraffen, will wetten und wagen das Glück zu erjagen."

Das gesellige Leben hat drei Hauptfaktoren: die Familie, die Kirche und den Staat. Jeder hat seinen Antheil an der Erziehung des Jünglings. Schon das Kind, der Knabe lebt in diesen drei Kreisen; aber fast unbewußt und jedenfalls unselbstständig. Nur das Leben in der Familie kam ihm zum Bewußtsein. Der Jüngling dagegen reift der Selbstständigkeit in Familie, Kirche und Staat entgegen.

Die Familie kann den Jüngling weder ausstoßen, noch sich selbst überlassen. Er ist ja ihr Stolz und ihre Hoffnung. Sie gibt keinen ihrer Ansprüche an den Jüngling auf. Sie beobachtet vielleicht mit noch größerer Spannung und Aengstlichkeit als zuvor jeden seiner Schritte; aber sie weiß, daß sie seiner freien Selbstentwicklung einen größeren Spielraum lassen muß; sie weiß, daß sie den übrigen Lebensfaktoren einen immer größeren Einfluß auf ihren Zögling, einen immer bedeutenderen Antheil an seiner Erziehung einräumen muß.

Da, wie gesagt, das Leben den Jüngling bildet, so geht der bildende Einfluß der Familie von allen Gliedern derselben aus, mit welchen der Jüngling im Verkehr steht. Das Maaß dieses Einflusses hängt mehr von geistiger als äußerlicher Ueberlegenheit, überhaupt davon ab, wie weit ein Familienglied im Stande ist, dem Geiste des Jünglings Achtung einzuflößen. Berufen sind hiezu alle. Vor allen natürlich die Eltern. Die kindliche Liebe und die natürliche Achtung vor denjenigen, welche bisher seine Wohlthäter, Leiter, Lehrer, Freunde gewesen, sichert im voraus ihrer Einwirkung eine große Macht, und öffnet ihnen Geist und Herz des Jünglings, wenn sie es nicht früher sich selbst verschlossen haben durch unväterliche und unmütterliche Behandlung. Die Ein-

wirkung des Vaters und der Mutter ist aber eine sehr verschiedene. Der Vater repräsentirt gleichsam die reifere Vernunft. Sein Wort an den heranwachsenden Sohn muß durch die Macht der Ueberzeugung wirken. Der Sohn muß in ihm die größere Erfahrung, den besonnenen Blick, die übertragene Lebensweisheit erkennen, um sich ihr mit Freuden zu unterwerfen. Dem natürlichen Uebersprudeln des Jünglings muß er mehr durch sein Beispiel von ruhiger Kraft und besonnenem Wirken, als durch Tadel und Machtspruch einen Damm setzen. Diese Würde des Mannes, die Ueberlegtheit des Handelns, die consequente Thätigkeitskraft, muß dem Sohne im Vater vorleuchten. Die Mutter repräsentirt mehr das richtige und feinere Gefühl. Sie ist der Spiegel, in welchem der Sohn wahrnimmt, was schicklich, wohlanständig und schön ist. Und da die Folie dieses Spiegels die mütterliche Liebe ist, so sieht der Sohn gerne in den Spiegel und läßt sich gerne von ihm belehren und selbst zurechtweisen. Doch das mütterliche Wort und Beispiel reicht noch weiter. Es weiß auch die sittlichen und religiösen Gefühle im Sohne zu entzünden; es ist der Repräsentant des zartesten Rechtsgefühles und des ungefärbten Glaubens. Nehmen wir die Macht der Mutterliebe, die Unwiderstehlichkeit ihrer Sorge, Angst und Bitte, womit sie in allen Fällen, wo ihr Herz Gefahr ahnt, den Willen des Sohnes, wenn sie ihn nicht durch Gründe zu lenken vermag, zu erstürmen und zu erobern versteht, so dürfte ihr erziehender Einfluß wo nicht höher, gewiß nicht geringer als der des Vaters angeschlagen werden.

Neben den Eltern üben nicht selten auch die jüngeren und älteren Geschwister einen höchst wichtigen Bildungseinfluß auf den Bruder, wie überhaupt Kinder Einer Familie unter einander die einflußreichsten Erzieher sind. Besonders aber ist dem Jüngling eine nur wenig ältere Schwester zu wünschen, die im Stande ist, seine brüderliche Zuneigung in demjenigen Grade zu gewinnen, welcher ihr einen entschiedenen Bildungseinfluß einräumt. Da sie ihm im Alter am nächsten steht, so versteht sie ihn besser und wird von ihm verstanden. Sie glüht wie er für die Ideale, aber ihre Wärme läßt sie das Schickliche, Sittliche nie vergessen, und dieser dem Weibe eigene Takt ruft auch ihn in die Schranken von Sitte und Schicklichkeit zurück. Darf er in ihr ein Ideal schöner Weiblichkeit erblicken, so ist ihm dies zugleich ein Talisman gegen die Gefahren, welche der Umgang mit jungen Mädchen seiner Unerfahrenheit bereiten könnten. In solchen Fällen wird der Jüngling lieber die Schwester als die Mutter zur Vertrauten seiner Gefühle wählen.

Auch andere nahe Verwandte des Hauses, ältere Personen von geistiger Ueberlegenheit und sittlicher Würde können und werden — dem Jünglinge selbst unbemerkt — mehr oder minder entschieden auf die Richtung und Bildung des Jünglings einwirken, so wie auch schlechte Familienglieder als abschreckende Beispiele eine günstige Wirkung auf den Jüngling hervorbringen können.

Der Umgang mit Anderen ist für den Jüngling die wichtigste Schule der Erziehung. Glücklich der Jüngling, der einen für ihn ganz passenden Umgang in seiner nächsten Umgebung findet. Freundschaft, unter Brüdern geschlossen, ist nicht nur das festeste, sondern auch das bildendste, bewahrendste Lebensband.

Je leichter der Jüngling geneigt ist, die Schranken geselliger Sitte und conventionellen Anstandes zu verachten (eine Folge von Unerfahrenheit und verkehrter Freiheitsidee), desto wichtiger ist es, ihn durch liebgewordene Gewohnheit an den Kreis der Familie zu fesseln. Familienfeste, gesellige Kränzchen können für den Jüngling ein wünschenswerther Schleifstein werden.

§. 53. Bildungseinfluß der Kirche.

Die Kirche, die Gemeinschaft der Gläubigen zum Zwecke gemeinsamer Verehrung des höchsten Wesens, hat für das jugendliche Alter einen großen Reiz. Religiosität ist überhaupt der Jugend keineswegs so fremd, als man bei einem flüchtigen Blicke auf unsere Jünglinge zu glauben versucht sein könnte. Wenn der Jüngling in Idealen lebt, so muß ihm auch das Göttliche in ihm und außer ihm Gegenstand seiner Sehnsucht, seines Wollens sein. Je gewisser das Gottesbewußtsein mehr dem Gefühl als der Reflexion und Abstraktion angehört, desto stärker muß es von Natur in dem unverdorbenen, wohlerzogenen Jüngling hervortreten. Der Vorwurf unkirchlichen Sinnes, wo er mit Recht der Jugend gemacht wird, fällt theils der Frivolität der Gesellschaft die sich der Jugend mittheilt, zur Last, theils beruht sie auf einer traurigen Verwechslung der Frömmigkeit mit starrem Festhalten abstrakter und abstruser Glaubensformeln. In diesem Falle ist die erstorbene, vermoderte Kirchlichkeit, nicht aber die Lebensfrische der Jugend, die den Moder von sich stößt, anzuklagen. Der Jüngling mit seinem vollen, warmen Herzen, mit seiner reichen Phantasie wird doppelt ergriffen von der Vorstellung einer großen, allgemeinen Verbrüderung, und die geschichtliche Grundlage, welche ihn in die Wunder der Vorzeit zurück- und die Glaubenshelden seinem Geiste vorführt, trägt ebenso sehr zur Erkräftigung seines Willens, als die Hallen und Bögen eines gothischen Tempels zur Erhebung seiner Phantasie bei. Mit Selbstgefühl wird sich der Jüngling als Bürger dieser Glaubensgemeinschaft benehmen, und die Kirche hat nur zu sorgen, daß dieses erhebende Gefühl bei seiner Einführung in die Gemeinde der erwachsenen Christen durch die Confirmation (was nicht vor dem 16. Jahre geschehen sollte) lebendig erweckt und sofort erhalten und richtig geleitet werde. Es ist so wenig zu fürchten, daß dem Jüngling der lebendige Sinn für die Kirchlichkeit fehle, daß vielmehr auch hier die Aufgabe sein wird, das zur Schwärmerei sich neigende Gefühl durch vernünftige Glaubensbetrachtung zu zügeln.

In der Kirche ist es vorerst die Person des Seelsorgers, von dem der erziehende Einfluß ausgeht. Es ist von der höchsten Wichtigkeit, die rechte Person zu finden, aus deren Munde und ganzer Erscheinung dem Jünglinge die Befriedigung seiner religiösen Bedürfnisse zukomme. Die Erfahrung zeigt an tausenden von Beispielen, welchen großen Einfluß auf die ganze religiöse Richtung des Jünglings insbesondere der Confirmandenunterricht auszuüben vermag, wenn der Geistliche Licht und Wärme auf gehörige Weise zu verbinden und des Zöglings Gefühl zu ergreifen weiß.

Von der Person des Geistlichen hängt auch der Eindruck des ganzen Kultus großentheils ab. Dies ist doppelt wahr in Beziehung auf die Jugend, die noch viel weniger als der ältere Mann von der Person und der äußeren Erscheinung abzusehen vermag. Welche Verantwortung ruht in dieser Hinsicht auf dem Geistlichen! Wie leicht kann er durch seine Persönlichkeit Ursache werden von der Entfremdung des Volkes von wahrhaft kirchlichem Sinne und Leben! Der größere Theil des Volkes bleibt sein ganzes Leben hindurch auf der Stufe der unreifen Jugend. Die Person des Geistlichen fesselt es an die Kirche oder macht ihm dieselbe gleichgiltig. Freilich soll der Geistliche nicht seine Person voranstellen, so wie er sich nicht selbst zu predigen hat. Aber für den Ungebildeten ist Person und Sache unzertrennlich, und diejenige Wahrheit

wird dem Ungebildeten am eindringlichsten und bleibt ihm am längsten im Bewußtsein, von welcher er den Autor angeben kann.

Der regelmäßige Kirchenbesuch darf nie erzwungen werden. Noch weniger der Besuch des hl. Abendmahles. Erzwungener Eid ist Gott leid. Solcher Zwang hat schon unsäglich Uebel gestiftet, und die Blüthen im Keime erstickt, welche man hervorbringen wollte. Widerspricht es der sinnlichen Natur des Knaben, die durch solchen Zwang — da Gedanken doch stets zollfrei bleiben — nur genährt, anstatt unterdrückt wird, so streitet solcher Zwang im Jüngling gegen seinen Hang zur Freiheit. Aber nicht in Widerspruch mit diesem wichtigen, den Jüngling belebenden Hange darf die Befriedigung des religiösen Bedürfnisses gesetzt werden (dadurch würde der letzteren ihr Lebensnerv abgeschnitten), sondern diese Befriedigung muß selbst als ein Akt der Freiheit erscheinen. Den Jüngling dürfen weder conventionelle, noch andere fremdartige Rücksichten in die Kirche und zum hl. Abendmahle führen. War die Erziehung des Knaben nicht zweckwidrig, wurde ihm nicht schon durch Zwang der Besuch der Kirche entleidet, so wird der Jüngling vom innern Zuge getrieben die Kirche gerne besuchen, — so lange sie sein religiöses Bedürfniß befriedigt. Und die Saat, die hier in dem weichen Boden seines Herzens ausgestreut wird, wird im Leben aufgehen, so wie das gehörte Wort im stillen Gebet der Einsamkeit forttönen.

§. 54. Bildender Einfluß des Staates auf den Jüngling.

Den größten Antheil an der Erziehung des Jünglings hat der Staat. Er besitzt dazu die umfassendsten Mittel und der natürliche Trieb des Jünglings, der ihn dem geselligen Leben entgegenführt, kommt ihm dabei zu Statten.

Schon an der Schwelle des Jünglingsalters (in Württemberg nach vollendetem 16. Jahre) wird von dem Staate von dem jungen Bürger ein Huldigungseid verlangt. Der Zweck dieser Feierlichkeit ist offenbar, den Jüngling nachdrücklich zu erinnern, daß er von nun an nicht mehr blos der Familie, zu deren Angehörigen ihn die Natur selbst so kräftig erklärt hat, daß es einer künstlichen Hörigkeitserklärung nicht bedarf, sondern auch dem Staate angehöre, und ihn aufzufordern, sowohl bei der Ausbildung als auch bei der Anwendung seiner leiblichen und geistigen Kraft seiner Pflicht gegen das Vaterland, das beider bedarf, eingedenk zu sein. Da aber jede dergleiche Feierlichkeit zur werthlosen Aeußerlichkeit herabsinkt, wenn sie nicht so vorgenommen wird, daß auf die Erregung des Innern mächtig hingewirkt wird, so sollte darauf gedacht werden, die Bedeutung dieses sogenannten Huldigungseides durch die Art der Vornahme möglichst zu erhöhen. Die Verpflichtung auf Etwas, was man nicht genau kennt, ist eine Spiegelfechterei oder eine Ungerechtigkeit. Daher sollte diesem Huldigungsakte eine gehörige Belehrung, beziehungsweise Prüfung vorangehen. Wie der Confirmation ein regelmäßiger Confirmandenunterricht und am Schlusse desselben eine öffentliche Prüfung vorangeschickt wird, worauf erst dem jugendlichen Christen der Eid der Treue gegen das unsichtbare Oberhaupt der kirchlichen Gemeinde abgenommen wird, so sollte auch der Staat von dem jungen Bürger den Schwur der Treue gegen das sichtbare Oberhaupt der bürgerlichen Gemeinde (des Staates) nicht eher verlangen und gestatten, als bis er sich überzeugt hat, daß derselbe mit der Verpflichtung, die er übernehmen soll, genau bekannt ist. Hiezu gibt es aber keinen Weg, als den der Belehrung, und der Staat hat die Pflicht, dafür

zu sorgen. In der Feierlichkeit, mit welcher er sodann das Gelübde abnimmt, darf er der Kirche ebenso wenig nachstehen, als in der Oeffentlichkeit der Prüfung und des Versprechens. Ueberhaupt kann die kirchliche Gewohnheit hierin dem Staate ganz als Vorbild dienen. Wie die Kirche in dem Confirmationsbuche einen Leitfaden zum Unterrichte der Confirmanden entworfen und vorgeschrieben hat, so sollte der Staat einen Leitfaden zum Vorbereitungsunterrichte seiner jungen Bürger auf den feierlichen Aufnahmeakt in die Zahl der erwachsenen, verpflichteten Staatsmitglieder festsetzen. Wie jenem die Idee des Reiches Gottes mit seinen Verpflichtungen und Gnaden zu Grunde liegt, so diesem die Idee des Bürgerstaates mit seinen Rechten und Pflichten. Wie der religiöse Bund in der Kirche, als dem Versammlungsorte der Kirchengemeinde, so sollte der politische Bund an dem Versammlungsorte der Bürger (sei es das Rathhaus oder ein anderer Versammlungsplatz) gefeiert werden. Wie dort die Eltern, Pathen und Glaubensgenossen der Ablegung des Gelübdes anwohnen als Zeugen des Bundes, in welchen der junge Christ nicht nur mit seinem Herrn, sondern auch mit seinen Mitchristen und mit der ganzen Kirche tritt, so hier die Bürger als Zeugen der Rechte und Pflichten, die der junge Mitbürger nicht nur gegen das Staatsoberhaupt, sondern auch gegen das ganze Vaterland, die Gemeinde und jeden einzelnen Mitbürger übernimmt und erhält. Der den Eid entgegennehmende Beamte repräsentirt dabei das Staatsoberhaupt, die anwesenden Bürger die Gesammtheit des Volkes. Dort wie hier ist der Glaube die Grundlage des Bundes; dort der religiöse, hier der politische. In jenem wurzelt die religiöse, in diesem die politische Ueberzeugungstreue. Die Frucht des ersteren ist der kirchliche Sinn und das kirchliche Leben; die Frucht des letzteren ist der Patriotismus, wie er sich in Gesinnung, Rede und Handlung äußert. Jeder Glaube aber bedarf eines bestimmten Grundes und einer schriftlichen Grundlage. Der Grund des kirchlichen Glaubens ist der Wille und die Verheißung Gottes, die schriftliche Grundlage und Norm die Bibel. Der Grund des politischen Glaubens ist der Wille der Menschen, wie er sich in der Entwicklung des Staatslebens ausgesprochen hat, und die schriftliche Grundlage die Verfassungsurkunde. Weit entfernt, eine papierne Scheidewand zwischen Volk und Regierung zu sein, ist letztere vielmehr das nothwendige Band, das beide verbindet, der heilige Boden auf dem sich die Liebe zum Vaterlande mit der Liebe zum Regenten vermählt. Ein Staat, dem es an einer beschworenen Verfassung fehlt, verzichtet auf den Patriotismus seiner Bürger. Im Gebiete des kirchlichen Glaubens ist das Glaubensbekenntniß, die confessionelle Auslegung der Bibellehre, die scharfe Scheidung der einen Kirche von der andern; im Gebiete des politischen Glaubens wird Ähnliches durch die auf die Verfassung gegründete nationale Gesetzgebung und Verwaltung bezweckt und erreicht. Wie also dort die Bibellehre und die kirchlichen Unterscheidungslehren den Gegenstand des Vorbereitungsunterrichtes machen, so hier die Grundzüge der Landesverfassung und Landesgesetzgebung. Nur in Einem Punkte darf der Staat die Kirche nicht nachahmen — in der allzufrühen Zulassung zu dieser Huldigungsfeier. Wenn die Kirche das vierzehnte Jahr hiezu festsetzt, so kann ihr an einem selbstständigen Glauben nicht gelegen sein; sie will Früchte brechen, die noch nicht reif sein können. Der Staat verlege seine Einweihung, wie sich gebührt, an den Schluß der ganzen Schulbildung, an den Anfang des eigentlichen politischen Lebens, d. h. nicht früher als das vollendete 18. Jahr. Die ganze Feier wird dadurch an Ernst und Bedeutung, mithin an Werth für den Staat und den jungen Staatsbürger, gewinnen.

Soll die Bildung des jungen Bürgers eine nationale sein, d. h. sollen sich seine Vorstellungen und Gewohnheiten, seine Neigungen, Wünsche und Bestrebungen den vaterländischen Sitten und Institutionen conform bilden — und das muß jeder Staat wollen, weil hierin die Bedingung seiner gesicherten Existenz und gleichmäßigen Entwicklung liegt — so leuchtet ein, welchen entschiedenen Einfluß die Regierungsform eines Landes auf die Erziehung des Jünglings haben müsse. Anders wird sich die Erziehung des Republikaners, anders die des Bürgers eines constitutionell-monarchischen Staates, und noch anders die eines Unterthanen in unbeschränkt monarchischen Reichen gestalten. Während in den letzteren alle Einrichtungen darauf abzwecken, das Gefühl der unbedingten Abhängigkeit vom Herrscher und das niederdrückende Gefühl des beschränkten Unterthanenverstandes zu erhalten und einzuprägen, um unbedingten Gehorsam zum ausschließlichen Gedanken zu erheben und jede freie Regung im Keime zu ersticken, müssen die beiden ersteren Regierungsformen darauf ausgehen, in dem Bürger das Gefühl der auf dem Rechtsboden ruhenden Freiheit zu nähren, um ein thätiges Interesse an dem öffentlichen Wohle eine freiwillige, freudige Hingebung jeder leiblichen und geistigen Kraft in den Dienst des Vaterlandes zu erwecken. In dem absolut monarchischen Staate gehört es daher zum Erziehungssystem, den heranwachsenden Bürger nicht nur von aller Besprechung der öffentlichen Zustände, von aller Kritik der Regierungshandlungen zurückzuhalten, sondern auch ihn in eine solche äußerliche Lage und Zucht zu bringen, daß er an blinden knechtischen Gehorsam gegen seine Vorgesetzten gewöhnt, und mit Zwang dazu angehalten werde. Alle öffentlichen und häuslichen Einrichtungen athmen in dem absolut monarchischen (despotisch-regierten) Staate diesen Geist. Ein strenge polizeiliche Ueberwachung jeder freieren Regung, ja jedes freieren Wortes, eine völlige Fesselung der Presse, ja ein schnöder Mißbrauch derselben zur Irreleitung und Verdummung des Volkes, ein möglichst strenger Gränzcordon, um jede freiere Idee des Auslandes als Contrebande vom Lande abzuhalten, eine Beherrschung der Kirche, die nur Gehorsam und Unterwürfigkeit predigen darf, und ihren Einfluß auf die Gewissen im Dienste des Staates geltend machen muß, die Verwendung der Gerichte als unfreier Werkzeuge, der despotischen Willkür den Schein des Rechtes zu geben, die geheime Regierung, und vor allem das zur Schautragen des Königthumes von Gottes Gnaden — das sind Volkserziehungsmaßregeln im Großen, die der Despotismus allenthalben anwendet, weil er sie nicht entbehren kann. Aber noch trauriger ist es, daß selbst die häusliche Erziehung in solchen Staaten das Gepräge der despotischen Regierungsform trägt und alle Schul- und Erziehungsanstalten dem Menschen von frühester Kindheit an die geistigen Fesseln anzulegen bemüht sind, damit er wo möglich den schwächlichen Druck nicht mehr fühle oder, wenn er ihn auch fühlen sollte, doch weder Muth noch Kraft in sich finde, seine Ketten zu zerbrechen. Schon dieser Umstand — diese nothwendige Corruption der öffentlichen und häuslichen Erziehung, diese systematische Verkrüppelung des rein Menschlichen im Menschen — reicht hin, die despotische Regierungsform zum Gegenstande des Schreckens und des Abscheues zu machen. Für sie eine Anweisung zur Erziehung zu schreiben, kann meine Absicht nicht sein. Es bleiben die Regierungsformen der Republik und der constitutionellen Monarchie übrig. Beide finden den Zweck im Wohle der Bürger; beide müssen also von dem Grundsatze ausgehen: Alles für das Volk. Auch die Volkssouveränetät, welche den Grund und Boden der Republik ausmacht, steht mit der constitutionellen Monarchie in keinem nothwendigen Widerspruch, ja sie ist darin enthalten,

sobald die Constitution selbst ein Werk des Volkes ist. Hinsichtlich dessen, was durch das Volk geschieht, findet der einzige Unterschied Statt, daß dem Republikaner dadurch, daß auch die höchste Gewalt Söhnen des Volkes, Männern der freien Wahl zeitweise übertragen wird, ein größerer unmittelbarer Antheil an der Regierung, sowohl an der legislativen als exekutiven Mission derselben, beschieden ist, während in der constitutionellen Monarchie der erbliche Monarch einen Theil dieser Regierungsrechte (die exekutive Gewalt) ein für allemal ausschließlich in sich vereinigt, den Bürger mithin dieses Rechtes und dieser Sorge enthebt. Es ist hier nicht der Ort zu untersuchen, welche Regierungsform die bessere sei — was ohnedies in dieser Allgemeinheit gar nicht, sondern nur unter gegebenen Voraussetzungen beantwortet werden kann. Genug, daß jede die Bedingungen für eine naturgemäße, menschenwürdige Entwicklung der Bürger, folglich für eine vernünftige Erziehung enthält. Beide besitzen die Mittel, den Bürgersinn zu wecken und zu nähren. Dieselben betreffen theils die Aufklärung und Erweiterung des geistigen Gesichtskreises, theils die Einführung in das Gemeindeleben durch unmittelbare Theilnahme an den Angelegenheiten der bürgerlichen Gesellschaft. Sie sind enthalten in den Anstalten zur Berufsbildung der Jünglinge, in der Volksbewaffnung, in der Presse und der Oeffentlichkeit und Mündlichkeit des Gerichtsverfahrens, so wie der Verhandlungen der Gemeindecollegien.

Je nachdem der Beruf des Bürgers eine wissenschaftliche oder praktische Grundlage erfordert, ist die Bildungsstätte des Jünglings in dem Alter vom 18. Jahre an die Hochschule oder die Werkstatt.

§. 55. Die Hochschule.

Der Einfluß der Hochschule auf den einzelnen Studirenden wie auf die ganze Volkscultur ist unermeßlich. Jeder Einzelne erhält auf ihr seine Reife, durch sie seine Richtung. Er wird durch sie auf die geistige Höhe gehoben, auf welcher er in der Regel von nun an wurzelt, wenn sich schon sein Haupt noch höher heben oder tiefer senken kann. Sie ist seine wahre geistige Säugamme. Die Milch, die er hier eingesogen hat, entscheidet in der Regel über seine fernere geistige Kräftigkeit oder Schwächlichkeit. Mit dieser Ausstattung geht er in's praktische Leben über und von der Hochschule geht Licht oder Finsterniß aus auf alle Kreise, in welchen ihre Schüler zu wirken berufen sind. Wie ungemein wichtig es also sei, daß sämmtliche Lehrstühle auf der Universität mit Männern besetzt seien, die nicht nur ihrer Wissenschaft völlig Meister und mit hervorragendem Lehrtalente begabt, sondern auch die Wissenschaft mit dem Leben und insbesondere mit dem Leben des Volkes, dessen Söhne sie lehren, zu vermitteln geeignet sind, mithin ein Herz für die Nationalinstitutionen haben und zu erwecken vermögen — das leuchtet von selbst ein. Kein selbstständiges Volk kann daher ohne eine eigene, volksthümlich besetzte und eingerichtete Hochschule bleiben. Keine Regierung kann es mit Gleichgiltigkeit ansehen, auf welcher Hochschule die Diener des Staates sich ausbilden. Zwar wird sie den Besuch auswärtiger Universitäten nicht leicht verbieten, weil sie dem Wehen des Geistes, und sei er auch ein verderblicher, nicht wehren kann; aber sie wird alle ihr zu Gebot stehenden Mittel anwenden, um zu bewirken, daß die vaterländische Jugend auf der Landesuniversität denjenigen Geist einathmet, der einer heilsamen, freien Entwicklung des Nationalgeistes am zuträglichsten ist. Sie wird zwar der Lehrfreiheit auf der Universität vollen Spielraum lassen,

aber Sorge tragen, die Lehrstellen mit lauter Männern zu besetzen, welchen sie in dieser Hinsicht unbedingtes Vertrauen schenken kann. Sie wird zwar die Hochschule wohl zu unterscheiden wissen von einer niedern Lehranstalt und dem freieren Flügelschlage des Jünglingsalters gehörige Rechnung tragen; aber gleichwohl alle Sorge tragen, daß die Hochschule eine wahre Erziehungsanstalt, die höchste vollendende Erziehungsanstalt des Landes werde. Vieles kommt dabei auf eine zweckmäßige äußere Ordnung des Universitätslebens, das Meiste auf die Persönlichkeit der Lehrer und ihre Art mit den Studirenden zu verkehren an. Was Ersteres betrifft, so müssen die Universitätsgesetze von sittlichem Ernste durchdrungen, aber von jedem pedantischen Rigorismus entfernt sein. Der Jüngling liebt es, in äußerlichen Dingen seinem eigenen Geschmack zu folgen, unbekümmert, ob es der Welt gefalle und mit ihren Gewohnheiten übereinstimme oder nicht. Er läßt sich Bart und Haupthaare wachsen, kleidet sich in auffallende Farben und ungewöhnlichen Schnitt, verletzt alle Augenblicke die Regeln der Convenienz u. s. w. Das alles kann ihm leicht nachgesehen werden. Aber die sittliche Gemeinheit, die Unwahrhaftigkeit, die sinnliche Genußsucht muß von ihm ferne gehalten werden. Je mehr ihm diese Verirrungen ferne bleiben, desto leichter kann man über jene wegsehen. Mehr als alle Statuten, Gesetze und Strafen wird die Art und Weise, wie die Universitätslehrer in ihren Vorlesungen sowohl als außer denselben mit den Studirenden in eine lebendige Gemeinschaft treten, erziehend, bildend, bewahrend einwirken. Die Erfahrung hat dies noch immer bewiesen. Wo irgend ein Universitätslehrer mit ausgezeichneter Wissenschaftlichkeit den rechten Lehr- und Erziehergeist verbindet und die Mühe nicht scheut, seinen Schülern auch außer seinen Collegien einen Theil seiner Zeit zu widmen, da ist seine Person ein Magnet, der die Schüler von Nah und Fern anzieht, und sein Wort und Beispiel wirkt dem Einreißen eines verderblichen Geistes kräftiger entgegen, als alle noch so strengen Gesetze. Wie mancher Mann dieser Art hat schon der Wissenschaft und ihren Jüngern auf eine ganze Generation die entschiedene Richtung gegeben! Aber dieses Licht erlöscht auch wieder bald, wenn die Persönlichkeit, die es verbreitete, verschwindet. Denken wir uns aber vollends einen ganzen Universitätssenat von solchen ausgezeichneten Männern besetzt — wie herrlich müßte der Erfolg sein! Welcher Geist müßte auf einer solchen Universität herrschen! Welcher Geist würde von ihr ausgehen! Es ist schwer, sich einen vollständigen Begriff zu machen von den Erfolgen eines solchen akademischen Lebens. Denn leider! sind die Bedingungen hiezu noch nirgends zu finden. Gegen Einen, der seine Aufgabe nicht nur begriffen hat, sondern dieselbe auch mit Geschick und Hingebung löst, sind zehn, denen es hiezu an Geist und Geschick oder an Selbstverleugnung fehlt. Unsere Universitäten sind großentheils Alles eher, als was sie sein sollen. [1]) Es kann hier nicht die Absicht sein, das ganze Universitätswesen einer Kritik zu unterwerfen oder die Grundzüge einer Verfassung derselben aufzustellen. Aber das wiederhole ich: In den Collegien sollte die Person des Lehrers weniger, außer denselben mehr hervortreten, d. h. die sog. Vorlesungen sollten mehr auf die Erweckung und Leitung der Selbstthätigkeit der Zuhörer eingerichtet sein. Das ausschließliche Alleingespräch des Professors ist diesem Zwecke durchaus nicht förderlich. Die

---

[1]) Einen Theil ihrer Gebrechen hat Diesterweg in seinem Schriftchen: Fragen der Civilisation zc. 1834 scharf und treffend gezeichnet. Die Erbitterung, mit welcher die Angegriffenen zum Theil über sein Schriftchen herfielen, bewies nur, wie sehr sie sich getroffen fühlten.

Individualität des Lehrers imponirt zu sehr; der regsame, selbstdenkende Student bleibt unbefriedigt, der träge, langsame Kopf wird nicht erregt, sondern seine Trägheit befördert; „denn was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen." Dagegen sollte außer den Lektionen im täglichen Umgange des Lehrers Geist dem Schüler mit seiner ganzen Trefflichkeit und Ueberlegenheit im Denken und Thun voranleuchten.

§. 56. Die Werkstätte, Schreibstube, Dienstboten 2c.

Wer die wissenschaftliche Bildungsbahn, die mit der Hochschule schließt, nicht durchläuft, vollendet seine Bildung in diesem Alter gewöhnlich in einer Werkstätte, oder er tritt in einen Dienst. Unter dem Ersteren verstehe ich hier nicht nur die Arbeitslokale der Handwerker, sondern überhaupt die blos praktische Ausbildung zu einem bürgerlichen Berufe, also ebensowohl die Schreibstube, in welcher der Schreibereibeflissene auf irgend einer Kanzlei sich praktisch mit den vorkommenden Geschäften bekannt macht, und das Comtoir, das den Kaufmann in die kaufmännischen Geschäfte einleitet. Hier ist der Bildungszweck weit beschränkter als auf der Hochschule, die Bildungsmittel weit einfacher und leichter. Es handelt sich um praktische Befähigung, die allein durch Uebung erlangt wird. Der Lehrherr hat dem Praktikanten nur gute Muster vorzulegen und die nöthige Anweisung zur pünktlichen Nachbildung zu geben; oder der Praktikant hat sich selbst solche Muster zu suchen und sich in der genauen Nachahmung zu üben.

Das bürgerliche Gehilfenwesen, seien es Handwerksgehilfen oder Handlungsgehilfen oder Schulgehilfen oder eine andere Art von Gehilfen, verdient von Seiten des Staates vom Standpunkte der Volkserziehung die ernsteste Beachtung. Diese praktische Befähigung ist ein zu wichtiger Faktor des öffentlichen Wohles und der allgemeinen Volksbildung, als daß er sich der sorgfältigen Ueberwachung und thätigen Beförderung desselben entziehen könnte. Er hat sein Augenmerk darauf zu richten, daß diese Gehilfen wirklich ihre praktische Ausbildung in gehörigem Maße erhalten. Hiezu hat er durch Errichtung geeigneter Bildungsanstalten (Gewerbschulen, Zeichenschulen, Kunstschulen 2c.), wodurch die Arbeit in den Werkstätten unterstützt und ergänzt wird, durch Prämien an Gehilfen, welche sich durch Fleiß und Geschicklichkeit auszeichnen, durch Preisaufgaben, Industrie- und Kunstausstellungen, ferner durch gesetzliche Bestimmungen, die Bedingungen betreffend, unter welchen der Gehilfe zum selbstständigen Betriebe seines Geschäftes ermächtigt werden darf, beizutragen. Von dem Erfolge hat er sich durch gründliche Prüfungen zu überzeugen. Diese Bemerkungen finden auf alle Arten der genannten Gehilfen mit den nöthigen Aenderungen ihre Anwendung. Doch auch das sittliche Moment darf der Staat von seinem Erziehungsstandpunkte aus nicht aus den Augen lassen. Er hat das Verhältniß zwischen Meister und Gehilfen zu überwachen, jedem Theile den nöthigen Schutz zu verleihen und die Erweckung einer patriotischen Gesinnung mit allen seinen Mitteln zu befördern. Die Stiftung von Gehilfenvereinen unter Staatsaufsicht, durch welche der Einzelne zu Ordnung, Fleiß und Sittlichkeit angehalten wird, Ausschweifungen verhütet werden, Gemeinsinn befördert, die Einsicht in die socialen Verhältnisse vermehrt, selbst die leibliche Kraft und Gewandtheit durch Turnübungen erhöht wird — dürfte ein Hauptmittel sein, diesem Gehilfenwesen eine bildende Kraft zu verleihen, die dasselbe zu einem der wichtigsten und heilsamsten Volksbildungsinstituten

erheben müßte, während es jetzt nicht selten eine Schule sittlichen Verderbens und ein Heerd socialer Verirrungen ist, welche in Zeiten politischer Aufregung die Existenz des Staates bedrohen.

Die Klasse der eigentlichen Dienstboten ist zwar in einem noch beschränkteren, abhängigeren Verhältnisse, und ihre Aufgabe hängt mehr von Anstelligkeit, Fleiß und pünktlichem Gehorsam als von einer bestimmten Kunstfertigkeit ab. Wer aber sowohl die große Zahl der Glieder dieser Klasse, als auch die Wichtigkeit bedenkt, welche treue Dienstboten für Haus und Familie haben, der wird die Sorge, welche der Staat auch diesem Stande zuwendet, nicht unter die geringste Aufgabe rechnen. Eine gute Gesindeordnung, ferner Unterstützung armer und kranker Dienstboten, ausgesetzte Belohnung für treue Dienstboten, Sorge für alle Diener u. dgl. sind daher das häusliche und öffentliche Wohl nahe berührende Gegenstände.

§. 57. Volksbewaffnung.

Ich habe oben die Volksbewaffnung unter den Mitteln der Volkserziehung von Seiten des Staates angeführt. Dies kann um so weniger einem Zweifel unterliegen, da selbst die stehenden Heere bis jetzt unleugbar einen nicht unbedeutenden Einfluß auf die Bildung der untersten Volksklassen gehabt haben. Ob einen günstigen oder ungünstigen, ist freilich eine andere Frage. Es kommt auf die Männer an, welche, und auf die Art und Weise, wie sie ihn dazu angewendet haben. Aber wenn er auch bisher nur schädlich gewesen wäre — was nicht behauptet werden kann — so folgt daraus noch nicht, daß er schädlich sein müsse. Eine heilsame Arzenei kann, verkehrt angewendet, höchst schädlich wirken. Daß er aber wenigstens in Einer Hinsicht, nämlich in leiblicher, sehr vortheilhaft war, wird allgemein zugegeben. Jedem Bauern, der früher einige Jahre lang Soldat gewesen, sieht man es — und nicht zu seinem Nachtheile — Zeitlebens an seiner Haltung, an seinem freieren, taktvolleren Auftreten an. Sein Exercitium war für ihn eine treffliche, durch nichts Anderes ersetzbare Schule der Aufmerksamkeit, Pünktlichkeit, Geschwindigkeit, aber auch der Ausdauer, der Unerschrockenheit und des Gehorsams. Wenn diesen Vortheilen auch häufige Nachtheile gegenüberstehen, nämlich sittliche: Gewöhnung an rohe Gewaltthätigkeit neben knechtischer Unterwürfigkeit, Entfremdung eines einfachen, häuslichen Sinnes, Gewöhnung an ein leichtfertiges Leben und mechanisches Sich-leiten-lassen von Vorgesetzten, wohl gar Aneignung despotischer, also volksfeindlicher Begriffe und Grundsätze: — so liegen die Gründe nahe, aber sie weisen alle auf die Fehler und Mängel, die in der herkömmlichen Einrichtung des Militärwesens liegen, ohne daß ihre Beseitigung für unmöglich gehalten werden müßte. Würden die Offiziere sämmtlich ihre Aufgabe mehr im Bilden als im Drillen, mehr in innerlicher Weckung ächt kriegerischer, patriotischer Gesinnung als in Erzwingung sklavischen Gehorsams und mechanischer Ausführung ihrer launenhaften Befehle finden; würden sie auf das sittliche Verhalten ihrer Untergebenen nur ebenso viele Aufmerksamkeit wenden, als auf deren Uniformknöpfe, so ließe sich für den Soldaten leicht in geistiger Hinsicht so viel thun, als in physischer zu geschehen pflegt. Wenn dieses aber schon bei den stehenden Heeren der Fall ist, um wie viel mehr und leichter verbindet es sich mit dem Institut der Bürgerwehr, welches von den immerhin schwer zu überwindenden Gefahren der Kaserne und des Kamaschen- und Paradedienstes nichts weiß. Die Bürgerwehr könnte in der That die

großartigste Nationalbildungsanstalt für die unteren Klassen des Volkes werden. Sie ruht ja auf der Wehrhaftmachung des Volkes; das ist ein Boden, der die natürlichsten und fruchtbarsten Keime der nationalen Leibes- und Geistesbildung enthält. Denn in der Wehrhaftigkeit liegt die Mannhaftigkeit, welche die Bedingung jeder patriotischen Gesinnung ist. Der Gedanke und die Aufgabe, mit Manneswehr und Kraft das Vaterland gegen jeden Feind zu vertheidigen, begeistert jedes, namentlich jedes jugendliche Gemüth. Dieser Gedanke führt aber nothwendig ebensowohl auf den Turnplatz als auf den Exercierplatz und zu leiblichem wie geistigem Zusammenhalten der Bürger. Der junge Bürger, welcher die Theilnahme an der Landesvertheidigung nicht nur als Pflicht, sondern als schönstes Recht ansehen lernt, der sich in Ausübung dieses Rechtes nicht als Söldling, sondern als freier Bürger fühlt, wird mit Freuden dem Rufe zu Kriegsübungen folgen und der allgemeine Verein wehrhafter Männer zu patriotischem Zwecke wird seine Brust mit einer zuvor nie gekannten stolzen Empfindung schwellen. Der Staat, der dieses zu benützen versteht, steigert dadurch nicht nur seine Stärke bis zur Unüberwindlichkeit, sondern er öffnet sich auch die beste Gelegenheit, einen nachhaltigen bildenden Einfluß auf seine Jünglinge und junge Männer auszuüben. Denn in den Zusammenkünften der Bürgerwehr, sei es zu einem Exercitium, sei es zu einem patriotischen Feste, wird sich der Gemeinsinn und jede bürgerliche Tugend entwickeln, während feiger Egoismus und Zwietracht säende Sonderungsgelüste in der Wurzel ausgerottet werden. Selbst zu eigentlicher geistiger Bildung durch Belehrung über alles, was den Bürger interessirt, durch Aufklärung der Begriffe über alle bürgerlichen und internationalen Verhältnisse bietet dieser umfassendste und wirksamste Bürgerverein die erwünschteste Gelegenheit. Dieß alles gilt aber freilich nur und kann zur Wahrheit werden nur unter der Voraussetzung, daß die Offiziere ihre Aufgabe höher als vom militärischen Standpunkte erfassen, indem sie sich als Bildungsmänner betrachten und benehmen. Gewiß aber ist die Bemerkung, daß die Volksbewaffnung an vielen Orten, namentlich auf dem Lande, wenig Anklang zu finden scheint, kein Beweis gegen die Zweckmäßigkeit und Volksthümlichkeit der Sache selbst, sondern nur ein trauriger, wenn schon nicht überraschender Beleg, wie leicht das Volk, wenn ihm die rechte Bildungsquelle seit langem verstopft war, zu einem stumpfen und trägen Egoismus herabsinkt.

§. 58. Die Presse und das Vereinswesen.

Die neuere Zeit kann schon lange nicht mehr ohne Zeitung bestehen. Der Einfluß der Tageblätter auf den Gang der Ereignisse im Großen und im Kleinen und noch mehr auf die Fluth und Ebbe der öffentlichen Meinung hat mit Riesenschritten zugenommen und ist im eigentlichen Sinne unermeßlich. Dieser Einfluß reicht bereits tief in die untere Schichten der Gesellschaft hinab, und könnte und dürfte auf keinen Fall dem Volke vorenthalten werden. Schon unsere Schulbildung und die großen Anstrengungen, welche von Seiten der Gemeinden und des Staates gemacht werden, um jeden Staats- und Gemeindeangehörigen mit der Fähigkeit zu lesen zu versehen, zeigen genugsam, daß von einem Monopol der Geistes-Aristokratie in Betreff dieses wichtigen Bildungsmittels, der Zeitungsliteratur, in unsern Tagen keine Rede mehr sein kann. Der frische Lebensstrom, den die großen Journale in ihrem Bette fortführen, um ganzen Ländern, ja Welttheilen als geistige Handelsstraße zu dienen, wird schon

lange nach allen Seiten in kleineren Flüssen und Flüßchen abgeleitet, um auch die entlegeneren Theile des Landes an dem Verkehr Theil nehmen zu lassen, ja um endlich selbst als Bächlein die Wiese des Dorfes zu bewässern. So soll es sein und es soll immer noch mehr so werden. Ein Volk, dem seine Bildung am Herzen liegt, darf sich heutezutage nicht mehr begnügen, ein redendes zu sein; es muß auch ein lehrendes sein. Aber dieses Lehren hat seine Schwierigkeiten und seine Gefahren. Jedenfalls ist es viel zu wichtig, als daß es dem Zufalle oder noch etwa Schlimmerem, dem volksfeindlichen Egoismus, überlassen werden dürfte. Der Staat muß hier wieder seinen ächt volksfreundlichen, der Volksbildung geneigten, pädagogischen Sinn zeigen. Nicht von einer überall unwürdigen Bevormundung des Volkes ist die Rede. Aber von einem Schutze des Volkes vor der Bevormundung durch unberufene Schreiber. Dieser Schutz fordert, 1) daß von jedem der ein Volksblatt zu schreiben unternimmt, noch mehr als von Andern, moralische Garantieen gefordert, 2) daß Volksblätter mit wahrhaft bildender Tendenz von Staatswegen begünstigt und unterstützt werden. Leider sind gerade die vorzüglichsten größeren Zeitschriften, politischen oder wissenschaftlichen Inhaltes, von keinem oder doch gar geringem unmittelbarem Einflusse auf unser Volk. Nicht nur der hohe Preis, sondern auch die Sprache macht sie der Volksklasse ganz unzugänglich. Es ist einmal nicht zu leugnen, daß die gebildete Büchersprache, wie sie in diesen Zeitschriften gefunden und von ihnen verlangt wird, weit über den Sprach- und Begriffshorizont des gemeinen Mannes hinausgeht. Im allgemein verständlichen und ansprechenden Volkstone zu sprechen oder gar zu schreiben, ist aber nicht Jedermanns Sache. Nur einzelne, aus dem Volke selbst hervorgegangene begabte Geister haben diesen Ton völlig getroffen, ohne in's Niedrige zu fallen. Solche Männer sollten vom Volke aufgesucht und für die Volksbelehrung in geeigneten Volks- und Zeitschriften gewonnen werden. Wie man an großen Höfen zur Verherrlichung berühmter Dynastieen Reichshistoriographen aufstellt, so läge es noch vielmehr im Interesse des Staates, Geschichts- und Zeitungsschreiber von entschiedenem Talente und nicht minder entschiedener Gesinnungstüchtigkeit für die unteren Klassen des Volkes anzustellen. Dieser Etatsposten würde für den geistigen Wohlstand des Landes so reichliche Zinse tragen, daß er gewiß von keinem Freunde des Volkes beanstandet würde.

Die Form, in welcher die Volksliteratur hauptsächlich Eingang findet, ist die Flugschrift. Das Volk liest keine Folianten, keine bändereichen Werke. Nur in kleinen Traktätchen für einen Kreuzer oder Groschen läßt sich ihm beikommen. Es ist unverantwortlich, daß diese Wahrheit bis jetzt mehr von Sekten, besonders religiösen, die ihr Gift unter das Volk zu bringen sich bemühten, überhaupt von Volksverführern und Volksaufwieglern als von den wahren Freunden des Volkes erkannt und beachtet worden zu sein scheint. Ein Verein für die wahre Kreuzerliteratur besteht noch nicht; denn unsere heutigen Volksschriftenvereine sind noch weit davon entfernt, was sich schon darin zeigt, daß sie sich nicht scheuen, ziemlich dickleibige Bücher mit langweiligem Inhalt und halbgelehrtem Styl oder affektirter Volksthümlichkeit zu verlegen. — Eigentliche Bücher d. h. Schriften von 10—20 Bogen eignen sich nur für eine Leihbibliothek, die auch in keinem Dorfe fehlen sollte. Solche Bücher können zum Vorlesen an langen Winterabenden dienen. Bei diesen aber wie bei jenen bedenke man wohl, daß für das Volk wie für Kinder nicht Alles, sondern nur das Beste gut genug ist. Darum dränge sich keiner zur Volksschriftstellerei, dem die Natur nicht einen entschiedenen Beruf dazu verliehen hat!

Doch freilich würde das Schreiben es noch nicht allein thun, es müßte

auch für das Lesen und Verstehen gesorgt werden. Ueberhaupt kann durch keine Presse dem Volke die viva vox ersetzt werden. Daher müßte in jedem Dorfe eine Veranstaltung getroffen werden, die es auch dem geringsten Dorfbewohner möglich macht, sich über das, was er gelesen hat, wie überhaupt über die Angelegenheiten des Vaterlandes und die wichtigsten Zeitereignisse belehren zu lassen. Diese Anstalt kann auch gar keine Schwierigkeiten haben, da der Schullehrer gewiß gegen eine angemessene Entschädigung diese „Schule für Erwachsene" gerne besorgen würde. In diesen Stunden, die ihrer Form nach ganz dem Alter der Jünglinge angemessen eingerichtet werden müßten und etwa wöchentlich einmal einen Abend (etwa den Sonntagabend, mit welchem so viele junge Leute nichts Gescheidtes anzufangen wissen) ausfüllen könnten, wäre leicht eine schöne Bildungssaat für das bürgerliche und gewerbliche Leben auszustreuen.

Ich nannte oben auch die Oeffentlichkeit und Mündlichkeit der Verhandlungen der Gerichte und der Gemeindecollegien als ein Bildungsmittel für den jungen Bürger. Es ist nicht zu verkennen, daß dadurch schon in dem Jünglinge von 20 Jahren das Interesse für die gemeinsamen Angelegenheiten des Vaterlandes und der Vaterstadt geweckt, ein patriotischer Sinn genährt, und das Urtheil über die öffentlichen Zustände berichtigt, das Gefühl für öffentliche Moral verfeinert werden muß. Eine volksfreundliche constitutionelle Regierung wird daher auch diesem Volksbildungsmittel die gebührende Rechnung tragen.

Von Vereinen, diesen mächtigen Hebeln aller bürgerlichen Tugend und Befähigung, ist einer insbesondere dem Jünglingsalter zu empfehlen — der Turnverein. Aber er bedarf vor allem einer kräftigen, liberalen, sittlich ernsten Leitung durch einen Mann, der jung genug ist, mit der Jugend zu fühlen und zu turnen, aber zu alt, um die Jugend unbesonnenerweise in politische extreme Bestrebungen zu reißen; kurz es muß ein Erzieher sein, der das Geistige mit dem Leiblichen auf passende, dem jugendlichen Geiste angemessene Weise zu verbinden weiß.

Wir sind an der Grenze der Erziehung des Bürgers angekommen. Zwar hört die Erziehung des Menschen bis an sein Lebensende nicht auf. Aber sie wird Selbsterziehung des Erwachsenen, d. h. es bleibt dem Erwachsenen anheimgestellt, welchen Gebrauch er von den Bildungsanstalten des Staates machen, welchen Einfluß auf seine physische und psychische Entwicklung er ihnen gestatten will. Der Staat bescheidet sich in der Regel, erst da mit Zwang einzuschreiten, wo unter der Handlungsweise eines seiner Angehörigen das gemeine Wohl leidet. Er betrachtet sich (mit Recht) nicht als Vormünder des einzelnen Bürgers, sondern als Vertreter der gemeinsamen Interessen. Würde er aber diese Interessen durch ängstliches Ueberwachen der Einzelnen, oder gar durch willkürliche Beschränkung der individuellen Freiheit vertreten zu müssen glauben, so wäre nur die Folge, daß er in dem gehässigen Lichte des Polizeistaates erschiene, während er seine Aufgabe darin finden sollte, ein Erziehungsstaat zu sein.

auch für das Lesen und Berichten gesorgt werden. Ueberhaupt kann durch seine Presse dem Volke [illegible] erzeigt werden. Daher müßte in jedem Dorfe eine Gemeindezeitung gehalten werden, die es auch dem geringsten Dorfbewohner möglich macht, sich über das, was er gelesen hat, wie überhaupt über die Angelegenheiten des Vaterlandes und die wichtigsten Zeitereignisse belehren zu lassen. Diese Anstalt kann auch gar keine Schwierigkeiten haben, da der Schullehrer gewiß gegen eine angemessene Entschädigung diese „Schule für Erwachsene“ gerne besorgen würde. Zu diesen Stunden, die ihrer Form nach ganz dem Alter der Jünglinge angemessen eingerichtet werden müßten und etwa wöchentlich einmal einen Abend (etwa den Sonntagabend, mit welchem so viele junge Leute nichts Gescheidtes anzufangen wissen) ausfüllen könnten, wäre leicht eine schöne Bildungsanstalt für das bürgerliche und gewerbliche Leben auszuführen.

Ich nenne aber auch die Oeffentlichkeit und Mündlichkeit des Rechtsverfahrens der Gerichte, und der Gemeindeangelegenheiten als ein Bildungsmittel für den jungen Bürger. Es ist nicht zu verkennen, daß dadurch schon in dem Jünglinge von 20 Jahren das Interesse für die gemeinsamen Angelegenheiten des Vaterlandes und der Gemeinde geweckt, ein patriotischer Sinn genährt, und das Urtheil über die öffentlichen Zustände berichtigt, das Gefühl für öffentliche Moral verfeinert werden muß. Eine volksfreundliche constitutionelle Regierung wird daher auch diesen Bildungsmitteln die gebührende Rechnung tragen.

Von Vereinen, Reisen [illegible] Lügens und Beleidigung, ist einer [illegible] dem Jünglingsalter zu entziehen, — der [illegible]. [illegible] rechtlich [illegible] Leitung durch einen Mann, der jung genug ist, um der Jugend zu helfen und zu [illegible], aber zu alt, um die Jugend [illegible] in politische extreme [illegible] zu [illegible]; [illegible] das Wichtige mit dem [illegible] zu [illegible].

Wir sind an der Grenze der Erziehung des Bürgers angekommen. Zwar hört die Erziehung des Menschen bis an sein Lebensende nicht auf. Aber sie wird Selbsterziehung des Erwachsenen, [illegible] dem Erwachsenen [illegible], welchen Gebrauch er von den Bildungsmitteln des Staates machen, welchen Einfluß auf sein [illegible] und [illegible] Entwicklung er ihnen gestatten will. Der Staat [illegible] darum der Sorge, [illegible] Jugend einzuschreiten [illegible] der Handlungsweise eines seiner Angehörigen das gemeine Wohl [illegible]. Er betrachtet sich [illegible] nicht als Vormünder des einzelnen [illegible], sondern als Vertreter der gemeinsamen Interessen. Würde er aber [illegible] durch [illegible] Ueberwachen der Einzelnen, oder gar durch polizeiliche Beschränkung der unantastbaren Freiheit vertreten, [illegible] die [illegible], daß er in [illegible] Sinne das Polizeiwesen [illegible], während es seine Aufgabe hätte, ein Erziehungsamt [illegible].

Druckfehler:

Bogen	I	S.	VII,	Z. 18 v. oben lies: Ausbrennen statt Austrennen.
„	„	„	IX,	Z. 2 v. o. l.: einzelne st. einzelnen.
„	„	„	XII,	Z. 12 v. u. l.: und deren st. in deren.
„	„	„	XV,	Z. 29 v. o. setze zwischen „durfte" u. „eine" das Wort: nur.
„	II	„	XXV,	Z. 14 v. u. l.: ihm st. ihnen.
„	„	„	XXVI,	Z. 23 v. o. l.: mehr weich als hart st. mehr hart als weich.
„	9	„	144,	Z. 33 v. o. l.: knüpfen st. knüpft.
„	10	„	158,	Z. 12 v. u. l.: es st. sie.
„	12	„	180,	Z. 4 v. o. l.: überwiegende st. übertragene.
„	„	„	180,	Z. 16 v. u. l.: könnte st. könnten.
„	„	„	184,	Z. 25 v. o. l.: Eine st. Ein.
„	„	„	187,	Z. 33 v. u. setze nach „Bildungsmittel" sind.
„	„	„	188,	Z. 10 v. o. l.: geringsten Aufgaben st. geringste Aufgabe.
„	„	„	188,	Z. 12 v. o. l.: alte st. alle.
„	„	„	190,	Z. 6 v. o. l.: „lesendes" und „Lesen" st. lehrendes und Lehren.
„	„	„	190,	Z. 8 v. o. l.: etwas st. etwa.

Druckfehler:

Bogen 1 S. VII, Z. 16 v. o. [illegible]: [illegible] statt Auslegungen.
„ „ „ IX, Z. 2 v. u. l.: [illegible] st. [illegible].
„ „ „ XII, Z. 12 v. u. l.: und denen st. in denen.
„ „ „ XV, Z. 2 v. o. [illegible] „[illegible]" des [illegible].
„ 11 „ XXV, Z. 14 v. u. l.: ihm st. ihnen.
„ „ „ XXVI, Z. 22 v. o. l.: mehr noch als [illegible] st. mehr [illegible] als noch.
„ 8 „ 114, Z. 13 v. u. l.: [illegible] st. [illegible].
„ 10 „ 150, Z. 16 v. u. l.: [illegible] st. [illegible].
„ 12 „ 180, Z. 4 v. u. l.: [illegible] st. [illegible].
„ „ „ 180, Z. 16 v. u. l.: könnte st. könnten.
„ „ „ 184, Z. 25 v. o. l.: [illegible] st. [illegible].
„ „ „ 185, Z. 3 v. u. l.: [illegible] nach „Bildungsmittel" [illegible].
„ „ „ 186, Z. 10 v. o. l.: geringerer Aufgaben st. geringere Aufgabe.
„ „ „ 188, Z. 12 v. o. l.: alte st. alle.
„ „ „ 190, Z. 6 v. o. l.: „[illegible]" und „[illegible]" st. [illegible] und [illegible].
„ „ „ 190, Z. 8 v. u. l.: etwas st. etwa.